

Universidade do Minho
Instituto de Educação e Psicologia

Para uma avaliação da leitura escolar do conto

Havia Sol na Praça,
de
Vergílio Ferreira

Dissertação de Mestrado em Educação
Especialidade em Supervisão Pedagógica do Ensino do Português

Graça Maria da Costa Matias Trindade

Braga 2003

PARA UMA AVALIAÇÃO DA LEITURA ESCOLAR DO CONTO
***HAVIA SOL NA PRAÇA*, DE VERGÍLIO FERREIRA**

Dissertação apresentada à Universidade do Minho
como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação
na especialidade de Supervisão Pedagógica do Ensino do Português

Por
Graça Maria da Costa Matias Trindade

Orientada por
Prof. Doutora Maria Cristina de Almeida Mello Laranjeira

Não há talvez dias da nossa infância que tenhamos tão intensamente vivido como aqueles que julgámos passar com um livro preferido. Tudo quanto, ao que parecia, os enchia para os outros, e que afastávamos como um obstáculo vulgar a um prazer divino: a brincadeira para a qual um amigo nos vinha buscar na passagem mais interessante, a abelha ou o raio de sol incomodativos que nos obrigavam a erguer os olhos da página ou a mudar de lugar, as provisões para o lanche que nos obrigavam a levar e que deixávamos ao nosso lado no banco, sem lhes tocar, enquanto, sobre a nossa cabeça, o sol diminuía de intensidade no céu azul, o jantar que motivara o regresso a casa e durante o qual só pensávamos em nos levantarmos da mesa para acabar, imediatamente a seguir, o capítulo interrompido, tudo isto, que a leitura nos devia ter impedido de perceber como algo mais do que falta de oportunidade, ela pelo contrário gravava em nós uma recordação de tal modo doce (de tal modo mais preciosa no nosso entendimento actual do que o que líamos então com amor) que, se ainda hoje nos acontece folhear esses livros de outrora, é apenas como sendo os únicos calendários que guardámos dos dias passados, e com esperança de ver reflectidas nas suas páginas as casa e os lagos que já não existem.

PROUST, Marcel, *O Prazer da Leitura*

Ao ZÉ

À RITA E AO PEDRO

AGRADECIMENTOS

Independentemente de constituir o cumprimento de uma prática académica, esta parte do trabalho tem todo o sentido inerente à plena consciência de que se torna imprescindível agradecer àqueles(as) que contribuíram, de uma forma mais ou menos directa, para a realização deste trabalho.

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, Doutora Cristina Mello. Não se torna despropositado realçar as qualidades comumente reconhecidas, destacando o rigor científico, o espírito metódico, o carácter pragmático e a sua disponibilidade, bem como a presença constante de apoio e de alento nos momentos mais difíceis. Desde o primeiro instante, que decidi inscrever-me neste curso de mestrado, pude contar com palavras de incentivo, de amizade, que demonstraram a sua admirável atitude profissional e humana, merecendo os meus calorosos agradecimentos. O seu já esperado comportamento contribuiu para aumentar a especial admiração, que cultivo há mais de uma década.

O meu maior reconhecimento é dirigido à Universidade do Minho, que permitiu que frequentasse este curso. Foi um privilégio contactar e trabalhar com professores que partilharam o seu saber, as suas experiências, proporcionando o alargamento e aprofundamento dos meus conhecimentos científicos e pedagógico-didácticos. Um abrigo reconhecido por todas as razões já apontadas e pela sua disponibilidade à Prof. Doutora Fátima Sequeira, também na qualidade de Directora do curso de Mestrado.

Ao Zé, à Rita e ao Pedro agradeço todo o incentivo, a compreensão e o sacrifício, sem os quais não teria conseguido percorrer este caminho.

Um agradecimento especial às professoras que acederam colaborar neste trabalho, permitindo que observasse de perto as suas práticas pedagógicas.

Agradeço também aos colegas e amigos de mestrado as impressões trocadas e os estímulos recebidos.

Para além destes, gostaria de agradecer ainda a todos os colegas, familiares e amigos que, de alguma forma, contribuíram para que tudo isto fosse possível. Um especial agradecimento à Maria Edite em reconhecimento da sua amizade.

A todos, mais uma vez, os meus sinceros e profundos agradecimentos.

RESUMO:

Tendo presente a importância que a competência de leitura tem na formação do pensamento e do espírito crítico do indivíduo, e sem a qual se torna impossível a aquisição de outras competências, nomeadamente a da escrita, um problema se levanta já há algum tempo: os alunos manifestam enormes dificuldades na compreensão da leitura, que comprometem o sucesso escolar.

De forma a identificar possíveis causas destas dificuldades, comecemos por referenciar conceitos de leitura presentes na bibliografia visitada e respectivos enquadramentos teóricos, bem como possibilidades operatórias, tendo ainda em conta os seus reflexos no discurso dos programas de Português/Língua Portuguesa.

Porque na disciplina de Português o texto literário assume especial relevância e constitui o objecto, por excelência, da aprendizagem da competência de leitura, debruçamo-nos sobre objectivos e metodologias da leitura literária nos Ensinos Básico e Secundário. Para sustentar a legitimidade do texto literário no âmbito das práticas escolares de leitura, faz-se uma caracterização genérica do mesmo, particularizando-se o texto narrativo, tipologia na qual se enquadra o conto contemplado em três situações pedagógicas diferentes (reportando-se à unidade didáctica “Conto de Autor”), com que contactámos, na realização da parte experiencial da nossa investigação, fortemente orientada para as questões no âmbito da supervisão pedagógica.

Ao avaliarmos a compreensão da leitura de um conto a partir de uma determinada amostra, pretendemos: a) identificar os processos de operacionalização da competência de leitura utilizados pelos alunos ao longo das actividades de compreensão; b) conhecer as dificuldades manifestadas pelos alunos no referido processo; c) analisar a natureza dessas dificuldades; d) problematizar, dilucidando, o grau de coerência entre concepções e práticas de leitura; e) apontar

alguns caminhos possíveis para a prática pedagógica do ensino de competências de leitura.

ABSTRACT:

Bearing in mind the importance that reading skills has in the structure of thought and in the critical spirit of each individual and without which is impossible to acquire other skills, such as the development of writing, an old problem emerges: students face huge difficulties in reading comprehension, which unable their school results.

In order to identify the possible causes for such difficulties, we begin by pointing out reading concepts mentioned in the bibliography consulted as well as strategies taking into account its effects in the content of the Portuguese Mother Tongue programme.

We focus on the goals and methodologies of literary reading in Basic and Secondary levels, since the literary text assumes a major role in Portuguese Mother Tongue classes. It is important to mention that the literary text is the most chosen object to learn/teach reading comprehension skills. In order to obtain the legitimacy of the literary text in teaching practices, we decide to characterize it generically, highlighting the narrative text. The short story is in this typology in three different pedagogical situations (back to the unit “Conto de Autor” *Writer’s short story*), which we dealt with in the experimental part of our research work, strongly planned to the field of pedagogical supervision.

Assessing the reading comprehension of a short story from a particular group of people is our aim to: a) identify the strategies of reading comprehension used by students; b) understand pupils’ difficulties in this process; c) analyse the nature of those difficulties; d) question, in order to make clear, the coherence between conceptions and reading practices; e) show other ways to improve teacher practices as far as reading comprehension is concerned.

ÍNDICE

	Pág.
Introdução	3
1. Capítulo I: A Leitura	
1.1. A Leitura e a Escola: conceitos de leitura	8
1.2. A Leitura literária	22
1.3. Caracterização do texto literário	39
1.4. Caracterização do texto narrativo	45
2. Capítulo II: A Leitura no 10º ano de escolaridade	
2.1. Os programas escolares	50
2.2. O Conto – <i>Havia Sol na Praça</i>	60
2.3. Preparação pré-pedagógica do conto....	68
3. Capítulo III. Trabalho de observação	
3.1. Identificação e caracterização da amostra	72
3.2. Descrição dos materiais utilizados	
3.2.1. Questionários	76
3.2.2. Testes sumativos	83
3.3. Descrição dos dados observados	
3.3.1. Questionários	85
3.3.2. Testes sumativos	104
3.4. Interpretação dos dados recolhidos	136
3.4.1. A descodificação/exploração de vocabulário	138
3.4.2. As inferências	139
3.4.3. A mobilização de conhecimentos enciclopédicos ...	143
3.4.4. A intertextualidade	146
3.4.5. A expressão escrita	148
3.4.6. Os enunciados dos testes sumativos.....	151
Conclusão	157
Bibliografia	165
Anexos	171
1 - Questionário “Actividades/Estratégias de Ensino do Texto Narrativo” da disciplina de Português B.....	172
2 - Questionário “Actividades/Estratégias de Ensino do Texto Narrativo” – Unidade didáctica “Conto de Autor”.....	175

3 – Diagrama circular tridimensional sobre os graus de ocorrência de processos de operacionalização de competências nos domínios da compreensão oral e escrita e da leitura na disciplina de Português B e na unidade didáctica “Conto de Autor”	180
4 – Diagrama de barras comparativo das respostas das três professoras quanto aos graus de ocorrência de processos de operacionalização de competências nos domínios da compreensão oral e escrita e da leitura na disciplina de Português B e na unidade didáctica “Conto de Autor”	181
5 – Diagrama circular tridimensional sobre as Actividades/Estratégias no domínio da leitura – Pré-leitura – do Texto Narrativo (em geral) e do Conto literário “Havia Sol na Praça”	182
6 - Diagrama de barras comparativo das respostas das professoras quanto às Actividades/Estratégias no domínio da leitura – Pré-leitura – do Texto Narrativo (em geral) e do Conto literário “Havia Sol na Praça”	183
7 – Diagrama circular tridimensional sobre as Actividades/Estratégias no domínio da leitura – Leitura – do Texto Narrativo (em geral) e do Conto literário “Havia Sol na Praça”	184
8 - Diagrama de barras comparativo das respostas das professoras quanto às Actividades/Estratégias no domínio da leitura – Leitura – do Texto Narrativo (em geral) e do Conto literário “Havia Sol na Praça”	185
9 – Diagrama circular tridimensional sobre as Actividades/Estratégias no domínio da leitura – Pós-leitura – do Texto Narrativo (em geral) e do Conto literário “Havia Sol na Praça”	186
10 - Diagrama de barras comparativo das respostas das professoras quanto às Actividades/Estratégias no domínio da leitura – Pós-leitura – do Texto Narrativo (em geral) e do Conto literário “Havia Sol na Praça”	187

INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Educação na área de Supervisão Pedagógica em Ensino do Português, apresentamos uma dissertação que pretende compreender os processos de operacionalização das competências de compreensão oral e escrita e da leitura desenvolvidos pelos discentes, processos que contribuem para que se tornem leitores autónomos e reflexivos, leitores competentes.

Os estudos de literacia, até agora realizados, são conclusivos quanto à situação dos nossos alunos, que manifestam na disciplina de Português, tanto no Ensino Básico como no Ensino Secundário, grandes dificuldades de leitura, a nível da compreensão e da interpretação.

Por isso, a disciplina de Português revela-se importante no currículo dos alunos, ao exercer uma contribuição subsidiária em relação a outras disciplinas, pelo desenvolvimento, que possibilita, de competências¹ transversais.

No Ensino Básico pretende-se que o aluno adquira o conhecimento e o domínio das estruturas básicas da língua, que lhe conferem as competências fundamentais, que no Ensino Secundário virão a ser aprofundadas e complexificadas ao nível da compreensão, da oralidade, da leitura e da escrita.

Por conseguinte, todos os domínios de aprendizagem, nesta disciplina (ler, escrever, ouvir e falar), são estruturantes no desenvolvimento da competência de comunicação, que “compreende as competências linguística, discursiva/textual, sociolinguística e estratégica” (M.E./D.E.S., 2001: 8), assumindo a leitura especial destaque, pelo papel relevante que ocupa na educação do indivíduo, como sujeito apto a decodificar sentidos explícitos e implícitos patentes em

¹ O termo “competência” é utilizado tendo em conta uma noção ampla, que inclui conhecimentos, capacidades e valores e que “pode ser entendida como saber *em acção* ou *em uso*” (M.E./D.E.B. *Curriculum Nacional do Ensino Básico*, 2001).

diferentes tipos de textos com os quais contacta ao longo da sua vida pessoal, escolar e profissional.

No programa de Português B, do Ensino Secundário (1997), entre os conteúdos programáticos, é privilegiada a leitura de diferentes tipos de texto, em particular do texto literário. A leitura pode constituir, assim, um ponto de partida para o desenvolvimento das competências linguística, literária, cultural e estratégica, contribuindo, decisivamente, para a formação e afirmação do aluno como sujeito activo na sociedade.

O nosso estudo procurará encontrar linhas orientadoras para a prática docente no que diz respeito à compreensão da leitura literária, pois o texto literário revela-se o objecto privilegiado para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, dada a riqueza que o caracteriza, que abrange as dimensões artística, cultural, social e humanista, contribuindo, por isso mesmo, para o desenvolvimento de capacidades de construção de significados, mas interferindo também na aquisição de um conjunto muito vasto de saberes, que inclui os conhecimentos sobre a própria língua e o mundo.

O acto de ler é essencial para qualquer indivíduo. No caso do processo de ensino-aprendizagem, o domínio da leitura envolve o aluno, o professor e o texto.

Mas, porque os alunos lêem pouco e mal, manifestando desinteresse e ausência de hábitos de leitura, a competência leitora é limitada, o que, do ponto de vista metodológico, coloca inúmeros problemas aos professores de Português.

No sentido de criar condições para ultrapassar as diversas dificuldades, tanto do ponto de vista do professor como do aluno, o programa da disciplina de Português refere a necessidade de diversificar as práticas pedagógicas de leitura, de acordo com o tipo de texto a estudar, indo ao encontro das preferências dos alunos, desta forma motivando-os e favorecendo a compreensão textual. Assim, cabe ao professor estar permanentemente atento ao percurso desenvolvido

pelos alunos nos diversos domínios atrás referidos.

A leitura do texto literário, devidamente orientada, propicia o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para que os discentes se formem como leitores reflexivos e autónomos.

Neste sentido, justifica-se um estudo para que se compreenda como se desenrola o ensino da leitura do texto literário, como se orienta a compreensão textual.

Para alcançar esta intenção é forçoso, desde já, colocar as seguintes questões: como o professor ensina o texto literário aos alunos? que conceito tem o professor de leitura? que valores são veiculados? que aspectos são destacados? os aspectos linguísticos? os aspectos semânticos? que estratégias são privilegiadas? que formação recebem os professores em relação à abordagem do texto literário em contexto de sala de aula, incluindo a questão da avaliação?

Tendo em conta os estudos nesta área, espera-se que este trabalho venha confirmar as conclusões até agora alcançadas, esclarecendo procedimentos metodológicos relativamente ao ensino da compreensão na leitura do conto de autor, como exemplo de texto narrativo, no 10º ano de escolaridade (Português B).

Trata-se concretamente de conhecer as representações de professoras colaboradoras quanto à leitura do conto literário, incidindo nos processos de operacionalização das competências nos domínios da compreensão oral e escrita e da leitura e nas actividades/estratégias desenvolvidas ao longo das etapas da leitura.

O estudo baseia-se na observação da prática pedagógica através da apreciação da planificação da unidade didáctica; da análise de testes de avaliação (enunciados e respostas dos alunos) sobre a unidade didáctica, e, das respostas a dois questionários aplicados às professoras.

Este é um estudo essencialmente descritivo e interpretativo, realizado ao longo do ano lectivo 2002/2003. O tempo disponível para a recolha, tratamento de dados e redacção das conclusões limi-

tou o estudo a efectuar, circunscrito a um determinado espaço (Escola Secundária da Quinta das Flores, em Coimbra), a uma determinada unidade didáctica (o conto literário, como um exemplo de texto narrativo) e a um determinado nível de ensino (10º ano de escolaridade – Português B).

O estudo fez-se em três turmas do Agrupamento Científico-Natural, estando envolvidas três professoras: uma professora estagiária (variante Português/Francês) da F.L.U.C. (10º D); uma professora orientadora do núcleo de estágio da variante de Estudos Portugueses da F.L.U.C. (10º A); e uma professora profissionalizada efectiva do 8º Grupo B, não pertencendo ao quadro da escola (10º C). Estas professoras, contactadas pessoalmente, acederam gentilmente colaborar no trabalho a efectuar.

O número reduzido de turmas seleccionadas prende-se com a já referida limitação temporal. As três professoras que colaboraram possuem experiência profissional distinta, o que pode permitir uma análise diversificada do processo de compreensão da leitura do conto literário, incluindo as competências apreendidas e desenvolvidas nas diferentes turmas.

O conto literário, como exemplo de texto narrativo, é um texto, cuja compreensão representa um desafio ao professor e ao aluno, pela abrangência de sentidos que veicula e pela expressividade linguística, conduzindo ao prazer de ler e ao conhecimento de mundos possíveis. O conto literário leccionado na Escola Secundária da Quinta das Flores é o conto “Havia Sol na Praça” de Vergílio Ferreira. Este conto encerra uma mensagem ligada a valores sociais e morais tão ausentes na sociedade de hoje, fazendo qualquer jovem reflectir sobre o mundo que o rodeia.

A presente dissertação procurará apresentar as linhas orientadoras da prática docente das professoras colaboradoras, no que diz respeito à compreensão da leitura literária. Para isso, foram definidos os seguintes objectivos: i) identificar as representações da leitura do

texto literário veiculadas; ii) detectar elementos de análise textual privilegiados (componentes textuais, estratégias de leitura...); iii) explicitar os modos de avaliação da compreensão do texto literário. Como corolário destes objectivos, indica-se, ainda, um quarto: apontar subsídios para a investigação na área da supervisão/formação de professores de Português.

Um trabalho desta natureza implica a necessidade de clarificar teoricamente conceitos de leitura do texto literário no Ensino Secundário, e do texto narrativo, um objecto privilegiado de observação neste trabalho.

1. CAPÍTULO I: A LEITURA

1.1. A LEITURA E A ESCOLA: CONCEITOS DE LEITURA

Compete à escola ensinar a ler, mas porque nem sempre o livro entra na vida da criança antes da idade escolar, fazendo parte dos seus brinquedos e actividades quotidianas, quando esta entra para a escola, passa a associar a leitura com a situação escolar e, então, “a criança pode adquirir aversão pela leitura e abandoná-la completamente quando deixar a escola”. Quando assim é, os obstáculos à leitura aumentam após a fase escolar (Barker & Escarpit, 1975: 122).

Acresce, ainda, que a realidade escolar nem sempre oferece as melhores condições de aprendizagem, com salas de aula repletas de alunos desmotivados, que por vezes menosprezam as actividades escolares. De facto, são sobejamente conhecidas as dificuldades experimentadas pelos alunos no domínio da leitura, a que não é alheio o tipo de sociedade que nos rodeia, muito materialista e consumista, onde o livro ocupa um espaço à parte. Apesar da existência de muita e variada informação, há pouca sensibilização dos jovens para o papel fundamental que o livro exerce na sua formação. A aprendizagem da Leitura, no seu sentido mais abrangente e também mais preciso, contribui para a formação integral do indivíduo, educando-o para os sentidos e valores, enriquecendo a sua experiência pessoal.

A escola tem, por isso, um papel decisivo na aprendizagem da leitura, desde o período pré-escolar, em que se enraízam os hábitos de leitura, “introduzindo o livro na vida da criança, não como instrumento de educação, mas como continuação de uma experiência que acaba levando à descoberta de si e do mundo” (*idem*: 143). Depois desta fase, pela aprendizagem dos mecanismos da língua escrita, a criança vai dominando os meios de expressão e, por conseguinte, vai adquirindo a autoconfiança necessária que lhe permitirá encontrar

nos livros as respostas aos seus anseios.

Neste sentido, para certos jovens, ler acaba por ser “uma aventura intelectual ou emocional que faz parte da vida”, estabelecendo laços pessoais com o autor, com um herói ou um tema, “o que explica por que esses leitores tenham o hábito de escolher livros por autor ou por colecção: eles querem voltar ao universo familiar ao qual pertencem pelo menos em imaginação” (*ibidem*: 146).

Deste modo, a escola, no processo de ensino-aprendizagem da leitura, tem que saber aproveitar todo o tipo de material didáctico disponível para levar a criança a gostar de ler, sabendo-se *à priori* que ela enfrenta um mundo cheio de concorrentes, por vezes mais aliciantes, como a banda desenhada, a televisão, as distrações de rua, etc..

Apesar de tudo, tendo em conta as condições sociais dos dias de hoje, com a invasão de todo o tipo de meios de comunicação, da publicidade, do *marketing*, “o discurso escrito e oral envolvem a criança, desde muito cedo e com igual importância, embora cada um deles satisfaça necessidades e situações comunicativas diferentes” (Magalhães, 2000: 61).

A leitura é, acima de tudo, um processo de construção de significados, que decorre de processos cognitivos de activação da linguagem, em que a descodificação é necessária, por constituir um dos meios de acesso ao texto, não sendo, no entanto, suficiente no acto de ler. É, pois, imprescindível que o leitor possua pré-requisitos, que integrem aspectos perceptivos, cognitivos e linguísticos, de forma a interagir com o texto, construindo hipóteses de significado, que vai confirmando ou infirmando ao longo da leitura (Grau, 1997: 32). Tendo em conta os pré-requisitos existentes,

“o funcionamento do processo de leitura varia de acordo com a natureza do discurso sobre que se realiza e em função das características do leitor (dos seus objectivos para a actividade, das suas crenças, valores e dos seus conhecimentos prévios)” (Sousa, 1989: 46).

Os conhecimentos prévios do leitor farão com que a leitura possa

“ser o momento em que texto e leitor se completam reciprocamente, num encontro que pode ser encarado como acontecimento irrepetível: em relação a outros leitores, a outros textos e até em relação ao mesmo texto, que dificilmente voltará a ser lido pelo mesmo leitor (e noutra altura, será ele efetivamente o mesmo?) de forma rigorosamente idêntica” (Reis, 1998: 1).

Por conseguinte, ao reconhecer-se que cabe ao leitor construir o significado do texto, aceita-se que diferentes leitores compreendam o mesmo texto de diferentes formas.

A leitura realizada por cada indivíduo implica um trabalho activo, em que estão implicados vários tipos de reacção:

«l’acte de lecture est donc une opération d’application: le lecteur-texte, à partir de ses connaissances, de ses codes (mais aussi de son désir), réagit à certaines configurations du texte qu’il reconnaît ou croit reconnaître; cette reconnaissance est suivie de tout un travail d’ajustement d’où sortira l’interprétation définitive » (Otten, 1987: 342).

O mesmo A. refere que, quando falamos de um texto, implicitamente falamos de leitura, pois é quase impossível falar de texto fora da sua leitura.

Esse desejo de ler, de que nos fala Otten, representa um tempo lúdico e de evasão, que faz parte do quotidiano, porque necessário a cada um de nós. Com efeito, a “leitura é uma actividade muito rica e complexa, e a sua compreensão requer não só um conhecimento da língua mas também do mundo” (Sequeira, 1999: 409). O mundo, que é necessário conhecer, está repleto de informação e de novas tecnologias, pelo que se torna cada vez mais importante diversificar as aprendizagens na leitura. Porque a leitura é indispensável à sociedade e ao indivíduo, constitui o seu ensino, com êxito, um factor-chave da educação e da aprendizagem: ela “é inseparável da formação do pensamento e do desenvolvimento do espírito crítico; saber ler constitui, pois, o resultado de toda uma educação, educação essa que nunca se pode dar por concluída” (Mialaret, 1997: 18).

Em contexto escolar, a leitura proporciona ao aluno

“a descoberta da sua própria identidade, a aquisição de um melhor conhecimento do mundo e dos outros, a formação de uma filosofia de vida e a identificação de pistas que permitam encontrar a solução de problemas e responsabilidades sociais” (Reis & Adragão, 1992: 169, 170).

Ainda no âmbito da educação, a leitura pressupõe que o indivíduo domine vários procedimentos, nomeadamente, seleccionar informação, complementar saberes e posicionar-se criticamente em relação ao escrito. Estes procedimentos implicam diferentes processos de leitura, que conduzem à compreensão do texto, em que “o leitor integra a informação básica nos esquemas conceptuais que já detém, e elabora, em seguida, a sua representação individual, já enformada pelos seus conhecimentos/vivências” (M.E./D.E.S., 2001: 22).

Em termos teóricos, este processo de leitura integra-se no domínio da estética de recepção, segundo a qual, a experiência prévia do leitor constitui um marco inicial que condiciona o seu horizonte de expectativa, na medida em que objectiva e amplia esse horizonte actualizando-o, qualquer que seja o texto lido. A sua interpretação começa no momento em que o leitor “agarra o texto”, ou seja, a interacção do texto com o leitor só estará completa quando o mesmo atribuir algum sentido a essa experiência. Sendo assim, como o adolescente tem a sua própria experiência de vida, mesmo que reduzida, o contacto com mundos diferentes, com vivências diversificadas, com sensações novas, que o texto literário permite, leva-o a construir o seu próprio saber, a adquirir novos sentidos, a perspectivar uma visão mais diversificada do mundo, a desenvolver o seu espírito crítico e a desejar uma nova forma de prazer, adquirindo nesse processo competências de leitura, que incluem conhecimentos linguísticos, culturais e sociais (Filipovski, 1992: 46).

Cabe, então, ao professor, propor situações que propiciem a atribuição de sentidos ao texto e a ampliação da experiência dos alu-

nos, que, a partir da leitura actualizada, reforçarão a historicidade da literatura, pois a vida histórica da obra literária só tem sentido pela participação do seu destinatário.

Jauss (1978), ao apresentar as teses para a reformulação da história da literatura, equaciona a relação entre autor, obra e leitor e a atribuição de sentidos ao texto literário: o leitor e o texto vivem em relação dialógica e a actualização da obra, mediante a leitura, nada mais é do que o sinal da sua vitalidade. Por conseguinte, a actualização da obra decorre do ponto de vista de cada leitor, o qual “interfere no processo como um novo factor, [e] o texto retoma em cada leitura um sentido sempre novo” (Matos, 2001: 75). As experiências e os conhecimentos prévios do leitor, relativamente ao género, ao tema e ao mundo imaginário da obra em questão, contribuem para a formação do seu ponto de vista, criando um horizonte de expectativa.

De acordo com Filipovski, a estética da recepção oferece uma metodologia adequada para a didáctica da leitura do texto literário, ao contemplar três níveis da sua constituição: o diacrónico – “propõe situar uma obra na sucessão histórica e leva em conta a experiência literária que a propiciou, sobretudo a história dos seus efeitos”; o sincrónico – “examina o sistema de relações da literatura numa dada época, bem como a sucessão desses sistemas”; e, o relacional, em que

“propõe-se dar conta dos pontos de contacto entre a literatura e a vida prática, ou seja, cumpre-se uma importante função da literatura, que é formar a compreensão do mundo do leitor, o que tem repercussão no seu comportamento social. Porque existe para contrariar expectativas, a literatura pode levar o leitor a uma nova percepção do seu universo, tendo potencial de actuação, tanto no plano estético quanto no ético” (1992: 49).

Deste modo, a escola, ao multiplicar as oportunidades de compreensão das diversas tipologias textuais (recentes ou ligadas à tradição dos géneros literários), das formas e temáticas de obras já conhecidas, bem como da oposição entre linguagem prática e linguagem poética, entre muitas outras alternativas possíveis, amplia o ho-

rizonte de leitura do aluno e investe na melhoria das próprias condições de recepção do texto.

Essas condições permitem que se acentue a consciência, tanto do aluno como do professor, de que o saber prévio implicado na leitura está inscrito nas próprias obras, isto é, a obra evoca o horizonte de expectativas do leitor implícito, tomado enquanto parâmetro colectivo de compreensão de um texto, tanto para alterá-lo como para reproduzi-lo. E é a partir da reconstituição do horizonte de expectativa do leitor, em relação aos parâmetros referidos, que se abre a possibilidade para a determinação do carácter artístico de uma obra a partir da sua interacção com o público.

A competência² de leitura adquirida permite ao jovem, também, dominar diferentes estratégias de leitura, que o vão ajudar na construção de sentidos, muito para além da descodificação linear do texto. Essa aquisição da competência leitora decorre do processo de ensino-aprendizagem da leitura, que não compagina, no entanto,

“métodos (...), técnicas (...), truques pedagógicos, cujos objectivos apontavam para a aprendizagem da leitura. Toda esta metodologia se traduzia num conjunto de receitas que agradava aos professores, pela facilidade de transmissão, mas que excluía o aluno, na sua individualidade, do processo de leitura” (Sequeira, 1989: 42).

Esta perspectiva de ensino da leitura, que valoriza o produto, lembra, de certa forma, as orientações, nesse campo, do *New Criticism* (que surgiu a partir dos anos 50), que privilegiava o produto literário, ou seja, o texto em si e o processo rigoroso e objectivo de o interpretar. A “condição ‘objectiva’ da obra (...) levava a desenvolver uma forma rigorosamente ‘objectiva’ de analisá-la” (Eagleton, 1983: 53). O texto apresenta-se autónomo, não se atribuindo importância ao autor, ao contexto histórico e à experiência extra-textual do leitor (Thomson, 1987: 97). Para Eagleton, a leitura do texto poético, tão

² Este conceito, definido anteriormente como um *saber em acção* ou *em uso*, poder-se-á definir como habilidade, *skill*, adquirida pelo aluno em relação a determinada capacidade, comportamento ou atitude, ou seja: a aquisição de competência de leitura pelo aluno significa que ele domina determinados conhecimentos sobre a leitura, valores veiculados pela leitura e atitudes para com a leitura.

valorizada pelo *New Criticism*, é vista como “uma receita de inércia política e, portanto, de submissão ao *status quo* político” (1983: 55). Referimo-nos ao texto poético, porque a “literatura”, para os seguidores desta corrente, “transformou-se imperceptivelmente em ‘poesia’” (*idem*). No entanto, alguns Novos Críticos dedicaram-se a outros géneros literários, como T. S. Eliot, que produziu drama, e F. R. Leavis, que tratou o romance, “mas sob a rubrica de ‘poema dramático’” (*idem*).

Estes críticos consideram a escrita um objecto e os leitores são os seus consumidores, ignorando a inter-relação entre escritor/leitor/texto e as experiências sociais entre escritores e leitores (Thomson, 1987: 99). Para os mesmos, a obra é “um organismo – com vida própria, estrutura, dinamismo; e é justamente isso que se torna objecto de estudo” (Matos, 2001: 147). Este objecto de estudo, a obra literária, tem a atenção centrada, “quase que exclusivamente, nas qualidades da linguagem, nos estilos de sentimentos, nas relações entre imagem e experiência”, retirando pertinência à sua mensagem (Eagleton, 1983: 56). Assim, apesar de o autor ser o responsável pela criação literária e, por isso, um elemento fundamental do acto comunicativo que é a própria obra, para os Novos Críticos, ele não tem qualquer interesse e é como que ignorado (Matos, 2001: 147). Entre as características radicais apresentadas (autonomia da obra, ausência de inter-relação entre escritor/leitor/texto), pode-se ainda mencionar uma outra, que se refere à rejeição das noções de *denotação* e *conotação*, pois que elas põem em causa “os aspectos racionais, por um lado, e os aspectos afectivos, por outro” (*idem*: 151).

Os aspectos que se podem considerar positivos desta teoria recaem sobre a metodologia de análise pormenorizada de aspectos textuais, específicos da linguagem literária, que intervêm na interpretação, pois, “o que importa é captar o modo específico, a forma pela qual a linguagem se organiza, e constrói a obra em questão”,

cujo texto é considerado um modelo (*ibidem*: 154).

A organização global do texto, que lhe confere autonomia, acaba, igualmente, por estar na base do Estruturalismo (que surgiu a partir dos anos 60), cujo interesse na literatura é essencialmente linguístico, por influência do *Cours de Linguistique Générale*, de Saussure. Para os estruturalistas, o texto literário é um sistema de signos, como é um artigo de jornal, um filme ou uma ementa de restaurante, sendo qualquer um deles analisado a partir da organização linguística que lhes confere significado. A literatura, neste caso, é uma forma particular de organização linguística, interessando como os significados são produzidos e não os significados em si (Thomson, 1987: 101); ou seja, o estruturalismo preocupa-se

“com as técnicas, com os processos do trabalho literário, e o conceito da obra como estrutura ou sistema funcionando independentemente do seu autor (...) parece ser o signo sob o qual se desenvolve o labor teórico (...), obcecado pela pergunta do *como*, e quase desinteressado do *porquê* e do *quem*” (Matos, 2001: 177).

Estas duas teorias, o *New Criticism* e o Estruturalismo, têm aspectos em comum, quanto ao ignorarem o autor e o contexto e à importância dada à análise textual interna, privilegiando “a orientação sincrónica sobre a diacrónica, relegando a história para segundo plano, e bem assim os fenómenos de génese e de evolução” (Matos, 2001: 174). Neste aspecto, a análise estruturalista orienta-se para o estudo do texto e aprofunda o conhecimento da sua estrutura narrativa.

Contudo, nenhuma dessas teorias se apresenta capaz de explicar o acto de ler, que advém da necessidade de construir significados pelo próprio leitor, de acordo com a sua experiência e o seu conhecimento do mundo, envolvendo situações, pessoas e representações simbólicas. Foi tendo em conta estes pressupostos, que a estética da recepção retomou o interesse conferido aos diversos intervenientes no discurso (o que desde sempre foi valorizado pela Retórica), cen-

trando a atenção, justamente, na recepção (Matos, 2001: 149). O leitor tem a possibilidade de questionar o próprio texto, de especular a partir do texto e de resolver todas as dúvidas que se lhe vão colocando ao longo da leitura. Este percurso é significativo e mostra que:

“A leitura não é um movimento linear progressivo, uma questão meramente cumulativa: as nossas especulações iniciais geram um quadro de referências para a interpretação do que vem a seguir, mas o que vem a seguir pode transformar retrospectivamente o nosso entendimento original, ressaltando certos aspectos e colocando outros em segundo plano (...). Lemos simultaneamente para trás e para a frente, prevendo e recordando, talvez conscientes de outras concretizações possíveis do texto que a nossa leitura negou” (Eagleton, 1983: 83).

Este percurso evidencia também o sentido da leitura e o prazer de ler que, segundo Iser, começa quando o leitor se torna interveniente, quando o texto lhe permite “interferir”, isto é, agir sobre o texto. Para que isso se verifique, e se consiga promover o prazer da leitura, deve-se estimular o percurso individual de leitura dos discentes, de forma a desenvolver estratégias de leitura que melhor satisfaçam as suas necessidades. Torna-se, então, necessário avaliar as operações de leitura que se revelam mais eficazes para cada leitor, ensiná-las, de maneira a activar as diversas competências (linguística, discursiva, textual e literária), que muitos desconhecem possuir, porque não as sabem utilizar³.

Estudos sobre a leitura mostram que se têm desprezado aspectos fundamentais deste domínio, como os processos de elaboração de significado, que são essenciais à experiência e ao desenvolvimento cognitivo dos adolescentes (Martinez, 1995: 17).

As operações mentais implicadas na leitura têm que ser ensinadas aos alunos através de diversas estratégias (Alarcão, 1995: 20-21), mesmo porque a leitura é uma actividade ao serviço de outras aprendizagens, o que leva a que, por vezes, perca o seu estatuto de

³ Considerando que competência é a interiorização de um sistema de regras que permitem ao indivíduo a produção, construção, o reconhecimento e a compreensão de frases e enunciados (Botelho, 2000: 76), compreende-se que o ser humano seja detentor de diversas competências, por vezes de forma inconsciente.

objecto de ensino (Contente, 1995: 11). Há que experimentar várias estratégias/actividades, como: leitura em voz alta; leitura silenciosa; esquemas de leitura; liberdade de escolha (aceitação da não adesão sem penalizar); discussão, troca de opiniões em pequenos grupos; actividades diferenciadas com a utilização de meios audiovisuais; etc. (Thomson, 1987: 36). Pretende-se com estas estratégias/actividades que o leitor se sinta implicado num processo contínuo de construção de significados, organizando coerentemente os elementos textuais, criando expectativas sobre o desenrolar da acção e modificando retrospectivamente a sua compreensão inicial (*idem*: 115).

Através destes comportamentos activos, é desejável que a aula de Português seja um espaço de diálogo, onde o mundo do texto não seja pertença “de um só leitor, mas de vários leitores: professor e alunos” (Sousa, 1993: 27), pois, pela confrontação de ideias é que se enriquecem os conhecimentos dos indivíduos. A indispensável interacção na sala de aula permite e favorece o desenvolvimento da leitura, entendida como compreensão e reconhecimento de ideias, de valores, de contextos e não como uma simples identificação e reprodução de um conjunto de sinais (*idem*: 61).

A compreensão e a interpretação de um texto revestem-se de maior sucesso quando o leitor possui conhecimentos linguísticos e conceptuais alargados, que lhe facilitam a selecção de uma estratégia de leitura e o conduzem a “uma interpretação coerente, significativa e bem fundamentada” (*ibidem*: 63), que reflecte o grau de autonomia do sujeito leitor. De acordo com Sequeira (1999: 412), os leitores que revelam capacidades de compreensão textual, têm maior sucesso na aprendizagem em geral. A leitura em si já constitui um factor de desenvolvimento dos conhecimentos do indivíduo, pela ampliação das representações do mundo e dos mundos textuais (Sousa, 1993: 68).

A propósito de compreensão e interpretação textuais, tendo em conta a estética da recepção, segundo Filipowski, podem-se destacar

três etapas importantes da leitura literária, as quais comportam implicações metodológicas evidentes. A primeira etapa é a *compreensão* – apreende-se o texto pela leitura; a segunda é a *interpretação* – aprofunda-se o acto de ler, procuram-se significados; e a terceira é a *leitura histórica* – a reconstrução, que localiza o texto na época, as mudanças por que passou, as alterações que provocou, que recupera a recepção de uma obra através dos tempos e depende da compreensão estética, uma vez que se constitui no mais complexo estágio de leitura e é capaz de explicar a importância de uma obra na história (1992: 49).

Por via da estética da recepção, observa-se a possibilidade de, valorizando a leitura do aluno, alargar-lhe os conhecimentos e, por conseguinte, torná-lo um leitor mais eficiente. Esta perspectiva permite dar um novo sentido à leitura de textos distantes do tempo histórico dos alunos, porque se adopta um outro conceito de história, que passa a ser vista como deslocamento de problemáticas e investe-se na ampliação da empatia do leitor com o texto, o que é a primeira garantia de uma aprendizagem com prazer. É fundamental que o aluno relacione a informação dos textos com conhecimentos que já possui sobre o assunto, sendo esta actividade um dos processos prioritários na construção da competência comunicativa.

Do ponto de vista metodológico, há uma série de actividades de leitura que foram propostas para o ensino da leitura literária no Ensino Básico por Vieira (1992: 68), e que podem ser úteis, em determinados contextos, no ensino da leitura literária no Ensino Secundário, tais como: “memorizar, parafrasear, resumir, parodiar, sublinhar, modificar, editar, reescrever, duvidar, interrogar, comparar variantes e lições textuais divergentes” que, sendo práticas imediatas, evitam uma leitura vaga, global, que por vezes ainda se regista na escola, não permitindo a saída “rápida”/“imediata” do texto.

Por outras palavras, e porque é importante que o aluno sinta o prazer da leitura, há que propor actividades que lhe permitam

“apreender criticamente o significado e a intencionalidade” dos textos (M.E./D.E.S., 2001: 17). Cabe ao professor orientar os alunos, selecionando a estratégia de leitura mais adequada ao tipo de texto e às necessidades dos discentes. Mas, nem todos os docentes encaram o ensino da literatura no Ensino Secundário da mesma forma. Tendo em conta as diferentes atitudes dos professores perante o ensino do texto literário, Serôdio considera que há professores que revelam uma atitude “conformista”, tanto em relação ao papel activo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, como em relação à selecção dos textos a estudar, sujeitando-se aos textos presentes nos manuais, então escolhidos pela escola onde estão inseridos. Estes professores, que a A. designa de “simplificadores”, revelam

“uma certa desconfiança metodológica, uma resistência à actualização, aos recentes contributos da pedagogia e às recentes teorias que valorizam o papel do leitor. Pode dizer-se que a perspectiva tendencialmente simplificadora desta classe a aproxima do ensino tradicional, sustentado pela presença do professor, do método expositivo, da concepção da literatura como conhecimento fixo” (2000: 468, 469).

Outra classe de professores, de acordo com Serôdio, é a que representa os professores estagiários, denominada “esteta”. Estes professores valorizam a literatura, a par de outras artes, realçando o seu aspecto estético e revelando a preocupação de envolver os alunos no gosto pelo texto literário. Regista-se uma diversidade nas metodologias utilizadas “que acentuam a dimensão artística da literatura e que envolvem activamente os alunos”, não só na leitura como também na escrita, observando “nas respostas dos alunos problemas específicos da leitura literária” (*idem*: 469). Aparentemente, estes professores manifestam uma atitude crítica em relação às leituras propostas pelos programas e preconizam uma prática pedagógica mais diversificada e individualizada. A A. sugere que as suas convicções são aparentes pois, devido à situação de formação profissional em que se encontram, existem “dados que apontam para práticas conservadoras, dominadas pela figura do professor” orientador

(*ibidem*: 470).

A terceira classe, a que a A. apelida de “pedagogos”, é a que revela maior empenho e entusiasmo, por isso lhe é atribuído “maior profissionalismo”. Estes professores reconhecem o carácter formativo da literatura “no desenvolvimento das competências linguísticas e culturais e na formação dos valores humanos”, apostando na diversidade de estratégias, no sentido de “promover a autonomia dos alunos na sua relação com os textos” (*ibidem*). Ao conseguirem transmitir aos alunos a dimensão formativa da literatura, desenvolvem neles a noção de necessidade de leitura. E, na relação entre texto e leitor, é necessário ter presente que “toda a leitura é penetrada pelo Desejo (ou pela repulsa)” e ela passa-se no interior de uma estrutura, o texto, “e não no espaço pretensamente livre de uma pretensa espontaneidade” (Barthes, 1984: 33). De acordo com o A., “a leitura não excede a estrutura: submete-se-lhe; precisa dela, respeita-a; mas perverte-a”. E neste jogo, que é a leitura, muitas estratégias e actividades são válidas para os diversos níveis de ensino. Essas estratégias são fundamentais na aquisição de diversos saberes: como ler, o que ler e para que ler, permitindo ao leitor pôr em prática diversos processos de operacionalização de competências nos diferentes domínios (compreensão oral e escrita e leitura), que o leva a uma aprendizagem do aprender, conferindo-lhe, quase simultaneamente, a competência *referencial* ou *cultural* e a competência *estratégica*.

A aquisição destas competências leva, então, à formação do “bom leitor”, definido por Duke e Pearson como aquele que sabe utilizar diversos processos de compreensão enquanto lê⁴, tais como: definir objectivos de leitura, avaliando o texto e a sua leitura no sentido de concretizar os objectivos a alcançar; fazer previsões durante a leitura; ler selectivamente, decidindo o que ler mais ou menos atentamente, o que não ler ou o que reler; construir, rever e questionar os significados que se vão obtendo; integrar e comparar os seus co-

⁴ Quando o indivíduo domina vários processos/estratégias de leitura significa dizer que possui competência leitora.

nhcimentos prévios, relacionados com o texto; avaliar a qualidade e o valor do texto, reagindo intelectualmente e emocionalmente; ler diversos tipos de textos de modo diferente, etc. (2002: 205-6).

Muitas estratégias são válidas para o desenvolvimento de competências de leitura, nos diversos níveis de ensino, mas importa compreender como a leitura literária é orientada, que competências são ensinadas e desenvolvidas, em especial no ensino do texto narrativo.

1.2. A LEITURA LITERÁRIA

A leitura literária assume um papel decisivo na consolidação de conhecimentos nos alunos, em especial do Ensino Secundário, pois uma das funções da comunicação literária reside na “influência dos textos literários no sistema de conhecimentos, de crenças, de convicções, de normas éticas e sociais que caracteriza os seus leitores e as comunidades históricas em que estes se integram” (Aguiar e Silva, 1982: 323-324). Aliás, ao longo de toda a História Ocidental, o texto literário sempre desempenhou uma função preponderante na formação educativa e cultural dos jovens (Aguiar e Silva, 1998-1999: 23), pois o contacto entre o jovem leitor e o texto constitui um meio de estender a sua limitada experiência de vida, na medida em que a ficção e a realidade surgem, subtilmente, misturadas (Martinez, 1995: 18), e, por conseguinte, a leitura possibilita o seu crescimento, o que justifica que o texto literário continue a exercer esses papéis formativo e informativo, perpetuando essa “herança multissecular” (Aguiar e Silva, 1998-1999: 23).

O mesmo A. sublinha ainda a importância da leitura do texto literário na disciplina de Português, pois o texto literário constituiu o “núcleo” da disciplina, tratando-se da “manifestação por excelência da memória, do funcionamento e da criatividade da língua portuguesa”. Lembre-se, a propósito, a relação multissecular entre “Língua” e “Literatura”, na medida em que estamos perante “termos que se associam de um modo quase automático, formando um sintagma sólido e coeso” (Fonseca, 2000: 37). Sendo o texto literário o “núcleo” da disciplina de Português, Aguiar e Silva, contudo, não retira a necessidade de estudar outros tipos ou classes de textos “numa polifonia consonante e contrastiva, de vozes, de estratégias e de arquitecturas discursivas” (1998-1999: 24-25).

De qualquer modo, é inquestionável a importância que a leitura do texto literário (“núcleo” de aprendizagem) tem tido na formação

escolar dos discentes, ao longo dos tempos, e assim permanecerá devido às suas características: trata-se de “material *autêntico*, onde a palavra atinge a sua plenitude e dá lugar, por isso, ao prazer e ao conhecimento” (Alarcão, 1995: 23). A selecção dos textos, segundo Aguiar e Silva, deve ter em conta “os estádios de desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo, cultural e estético dos alunos” (1998-1999: 25), ajudando-os a apropriarem-se de estratégias que lhes permitam aprofundar a relação afectiva e intelectual com as obras, a fim de que possam progressivamente definir o percurso como leitores e construírem a sua autonomia face ao conhecimento.

O texto literário adquire, também, o estatuto de objecto privilegiado do processo de ensino-aprendizagem devido à sua estrutura formal, retórica, estilística, semântica e pragmática, e “será a partir da descrição, da análise, da interpretação e da valorização dessas estruturas” que se estabelecem as inter-relações com as diferentes áreas do saber, que incluem a História da Língua e da Literatura e os contextos histórico-sociais (*idem*: 27). Assim, a leitura destes textos assume-se de grande relevância e, por isso, partilhando da opinião do A., os textos devem ser de grande qualidade literária, ou seja textos canónicos: “textos modelares pela utilização da língua portuguesa, pela beleza das formas, pela densidade semântica, pela originalidade, pela riqueza e pela sedução dos mundos representados” (*ibidem*: 26). Deve-se valorizar na leitura literária a sua funcionalidade, a sua fruição, tendo presente o lugar de plenitude ocupada pela língua, alargando, assim, a competência discursiva do aluno (Fonseca, 2000: 39, 43).

A riqueza dos mundos representados é sinónimo de conhecimento que advém sempre do texto e “é a partir dele, e em função dele, que se estruturam actividades de leitura, de gramática, de escrita e de oralidade. O texto e a sua leitura assumem-se, assim, como momento fundamental e fundamentante da disciplina” (Sousa, 1993: 14).

Para que esse conhecimento seja diversificado e abrangente estudam-se diversos tipos de textos⁵ e de discursos, que representem “situações de enunciação específicas e, como tal, também inseridas no âmbito mais alargado das relações pessoais e sociais” (*idem*: 17).

Através da leitura literária, o indivíduo consolida e alarga o conhecimento sobre o mundo e, em particular, o dos textos (competência textual), pois quanto mais se lê, melhor se sabe ler. Na disciplina de Português, ao desenvolver-se esta competência, promove-se uma “dupla aprendizagem: do processo e do mundo e, por este, da língua” (*ibidem*: 69).

Neste sentido, cabe à disciplina de Português promover a utilização da leitura como um exercício de língua que permite aceder a informações de vária ordem, justamente por ela ser a aprendizagem do processo e do mundo. Para o processo de leitura literária se tornar eficaz, é fundamental alicerçar a sua aprendizagem sobre conhecimentos linguísticos e psicológicos (Contente, 1995: 12). Estes conhecimentos são inerentes ao texto literário, que

“utiliza as mesmas regras e os mesmos sinais que geram o texto linguístico, introduzindo embora modificações nas regras de formação deste – potenciando assim ao máximo as virtualidades da língua - [e que, por estas razões,] não se pode eximir também a uma análise linguística (frase/texto): elementos de coesão textual, organização linguística dos diferentes planos da organização do texto, progressão do texto” (Branco e Pereira, 2000: 130).

Deste modo, nos vários níveis de ensino (Básico e Secundário) e para que o texto literário corresponda de facto ao núcleo da disciplina de Português, “mais do que a compreensão de um texto concreto, deve-se treinar e desenvolver as competências finas de leitura que diferentes tipos de texto e objectivos exigem” (Duarte, 1994: 189), pois a diversificação de experiências de leitura e o per-

⁵ No Ensino Básico, estudam-se textos literários (narrativos, dramáticos e líricos) e não literários (banda desenhada, notícias, entrevistas, publicidade). No Ensino Secundário, estudam-se textos dos diferentes modos e géneros literários; e, o novo programa de Língua Portuguesa contempla uma diversidade de tipologias textuais, que inclui textos literários e não literários, inclusive o texto visual (a imagem).

manente questionamento de textos incentivam o aluno a conferir cada vez mais significação ao que lê (Contente, 1995: 84).

A construção de sentidos promovida pela leitura literária, em especial em contexto escolar, é uma “*experiência*”, uma vez que ela chama a atenção para um tipo de reacção (afectiva, intelectual) cujos processos cognitivos diferem daqueles que se utilizam na leitura de um texto informativo”, na medida em que “a obra literária constrói um mundo que inter-age com o mundo do leitor” (*idem*: 24).

Nos dias de hoje, os alunos adolescentes, na generalidade, para além de revelarem poucos conhecimentos culturais, padecem de um mal maior que é não terem consciência da necessidade de adquirir esses conhecimentos, ou da melhor forma de os adquirir. Por esse motivo, os alunos não compreendem a importância da leitura e, em especial, da leitura literária, o que dificulta a tarefa do professor na motivação da aprendizagem (Ceia, 1995: 61), sendo, contudo, da responsabilidade deste o esclarecimento e a orientação dos discentes quanto ao papel da mesma.

Porque a leitura literária é uma “*experiência*” que enriquece o jovem culturalmente, é necessário que ele se sinta atraído por ela e não a receie, pela quantidade imensa de obras a estudar.

Visando justamente alterar o ensino da literatura, Aguiar e Silva refere que

“é urgente, é terapeuticamente urgente, que os programas de Português do ensino secundário, nas diversas áreas, deixem de impor o ensino abrangente da história da literatura, desde a poesia trovadoresca até ao romance de Vergílio Ferreira ou à poesia de Manuel Alegre. Não é com o ensino da história literária – e, sobretudo, não é com o ensino de uma esquelética, esquemática e dogmática história literária – que se seduzem e formam leitores e que se educa o gosto estético-literário” (1998-1999: 28).

Importa sublinhar que a extensão dos programas prejudica enormemente as práticas pedagógicas da disciplina de Português do Ensino Secundário, pelo que Aguiar e Silva preconiza uma alteração fundamental. Essas práticas “consistem, fundamentalmente, em prá-

ticas de abordagem do texto literário, numa implicação entre este, o professor e os alunos”, que, sendo os sujeitos principais do sistema didáctico, “cujas competências linguísticas, discursivas, textuais e literárias constituem um factor importante de todo o processo de ensino”, têm um papel decisivo na “ponderação de conteúdos de ensino e estratégias didáctico-pedagógicas” (Mello, 1998: 290-291).

Aguiar e Silva é de opinião que, nos dois primeiros ciclos do Ensino Básico, “se deveria colocar uma tónica, uma nota dominante na aprendizagem da língua, dos seus mecanismos, das suas estruturas, dos seus múltiplos componentes, lexicais, semântico-pragmáticos, morfossintácticos, fonológicos, etc.”, e neste sentido “o ensino do texto literário, no Básico e no Secundário, só é legítimo, válido, frutífero, se for feito nesta perspectiva de um aprofundamento, de um enriquecimento, de um refinamento da aprendizagem da língua” (2002: 15).

Esta aprendizagem progressiva e aprofundada conduzirá os alunos, no final do Ensino Secundário (12º ano), a uma competência leitora que se reflectirá no alargamento dos seus horizontes culturais, linguísticos, literários e sociais, através da leitura do texto literário, cujo conhecimento é extremamente importante, em termos de capacidade de produção e de interpretação de textos. De acordo com o mesmo A., “todas as tipologias contribuem, cada uma a seu modo, para o conhecimento mais apurado do funcionamento da língua” (*idem*: 16), e a interacção que se estabelece com o texto literário, em especial, “constitui uma das mais valiosas contribuições das humanidades para a educação da criança, do jovem e do adolescente” (*ibidem*: 29-30).

Segundo os novos programas de Língua Portuguesa para o Ensino Secundário, a “leitura do texto literário deverá ser estimulada, pois contribui decisivamente para o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, integrando as dimensões humanista, social e artística ...” (M.E./D.E.S., 2001: 5), com a finalidade de “formar leitores

reflexivos e autónomos que leiam na Escola, fora da Escola e em todo o seu percurso de vida, conscientes do papel da língua no acesso à informação e do seu valor no domínio da expressão estético-literária" (*idem*: 6). Para essa aprendizagem

"importa (...) que as actividades estimulem a criatividade, criem o desejo de ler e escrever e tornem o aluno um leitor activo que mobiliza os seus conhecimentos, coopera com o texto na construção dos sentidos e desenvolve as suas potencialidades criativas" (*ibidem*: 20).

Este processo levará o discente à aquisição da competência literária, ou seja, ao "conhecimento (...) de um sistema de regras cuja constituição e cuja aquisição dependem de factores variáveis de ordem histórico-contextual" (Aguiar e Silva, 1977: 135). A competência literária compreende, assim,

"as dimensões *textual e contextual* da actuação verbal e pode ser definida como capacidade de recepção e fruição do texto literário encarado como produto linguístico (textual) de um modo de comunicação específico" (Fonseca, 2000: 43).

Ao falarmos de diversas dimensões, recordamos o efeito duplo que a literatura provoca no leitor, ao fazer ressurgir o mundo da fantasia, do imaginário e colocando-o perante a sua vivência pessoal. O mundo representado no texto pode ser bem distante e diferente do seu mundo real, mas não deixará de exercer alguma influência no leitor, na medida que o fará reflectir sobre a sua própria vida e poderá até incentivá-lo a novas experiências. A leitura em geral e a literária em especial são um estímulo ao diálogo, que, apesar de inicialmente poder parecer um acto solitário, acaba por aproximar as pessoas.

Do exposto, fica claro que entendemos que a leitura literária não se reduz a uma leitura linguística (Reis & Adragão, 1992: 127), conforme já assinalado. Não retirando o valor à competência linguística do indivíduo, conhecimento indispensável do sistema linguístico que suporta o texto e que sem ela dificilmente conseguirá construir

os sentidos do mesmo, é, no entanto, fundamental recorrer a outros procedimentos hermenêuticos que favorecem a competência literária.

A competência literária que, como foi referido anteriormente, se centra no texto literário, “compreende muitos outros fenómenos, como o autor, o leitor, os modos e os géneros literários, a memória literária, etc.” (Aguiar e Silva, 2000: 4).

Para adquirir e desenvolver a competência literária, há que adoptar metodologias que resultem da utilização ajustada e eficaz de

“filtros que regulam adequadamente a transferência de informação do discurso teórico para o discurso didáctico, em função dos objectivos, dos destinatários, do contexto institucional e de específicos mecanismos orientadores, ou mesmo conformadores, do discurso didáctico (por exemplo, programas, modalidades e critérios de avaliação)” (idem: 6).

O percurso didáctico ideal para ensinar o texto literário com maior eficácia, afigura-se, sem dúvida, complexo, uma vez que

“exige um certo comportamento metodológico fortemente conhecedor dos mecanismos de funcionamento do fenómeno literário, mas também consciente dos mecanismos de funcionamento social e psicológico dos jovens que o professor tem à sua frente. Estes últimos são fortemente condicionadores dos primeiros” (Gonçalves, 2000: 629),

porquanto há que ter sempre presente que os jovens, antes do contacto com o fenómeno literário, são formados social e psicologicamente. Mas a Literatura, só por si, é um fenómeno cultural; daí fazer parte do universo de comunicação do indivíduo.

A literatura é um universo de comunicação, já que não se pode definir com base, unicamente, nas características imanentes ao texto, porque o estudo do texto literário pressupõe a identificação das situações contextuais que condicionam as relações que se estabelecem entre autor/emissor e leitor/receptor, relações estudadas pela semiótica da comunicação. Deste modo, o texto literário, produto de um acto comunicativo, obedece a uma estrutura própria e deve “iniciar-se ou terminar pela identificação de uma mensagem; o texto é, assim, apreendido como um todo organicamente coeso do qual se

capta uma mensagem que pode ou não, pelo exercício de análise, ser justificada." (*idem*). Em suma, a percepção da mensagem, que significa a concretização da comunicação, resulta do conhecimento do contexto pelo emissor e pelo receptor. Por conseguinte, é necessário valorizar a formação social, psicológica e cultural do jovem, enquanto leitor/receptor do texto literário.

A mesma A., a propósito da análise do texto, na prática pedagógica, refere que esta deve ser encarada "como forma de proporcionar o prazer da descoberta que existe em cada jovem; o jovem tem de sentir que tem uma palavra a dizer ao que foi enunciado por um produtor", ou seja: a análise textual deve ser vista como uma descobificação do acto comunicativo, que constitui o próprio texto, descobificação "que permite a cada aluno conhecer melhor a forma como o Outro vê o mundo, como esse Outro se relaciona com ele, como o Outro organizou as palavras, o discurso para se expressar sobre o mundo que a ambos rodeia" (*ibidem*: 630-631).

Deste modo, compreende-se a relevância do papel desempenhado pelo jovem/leitor na leitura do texto literário, cujo(s) significado(s) "é (são) produzido(s) na transacção do leitor com o texto, no diálogo que se estabelece entre leitor e o texto, no jogo de perguntas que o leitor formula ao texto e das respostas que o texto vai proporcionando ao leitor" (Aguiar e Silva, 1990: 91).

O estudo de textos literários faz-se, mormente, pela análise ideológica e estilística, considerando-se, também, a sua relação intertextual com outros textos. A análise ideológica e estilística, também denominada de análise literária, é "uma leitura que procura fazer uma descrição circunstanciada dos elementos técnico-compositivos que integram um texto e atingir, em conexão com essa descrição, as suas dominantes semânticas" (Reis & Adragão, 1992: 138). O professor, no decurso da análise literária, deve conceber estratégias/actividades em que o sujeito do processo de ensino-aprendizagem é o aluno, de forma a envolvê-lo no exercício de

descodificação, no diálogo com o próprio texto, seleccionando actividades que incluem a própria escrita, para que se proceda à aplicação das regras do bom funcionamento da língua, que entretanto o aluno vai apreendendo, pela própria aprendizagem do texto literário, também na dimensão morfossintáctica.

Na sequência do exposto, pode-se concluir que o percurso didáctico é verdadeiramente complexo. Há estratégias/actividades que nem sempre se revelam eficazes no desenvolvimento da competência leitora dos discentes, ao longo da escolaridade, em relação aos vários tipos de textos, mesmo do texto narrativo, apesar de este ocupar um lugar privilegiado no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa (Ensino Básico) e de Português (Ensino Secundário). Esta situação, segundo A. Costa, deve-se a uma prática constante, ao longo dos vários níveis de ensino, de utilização de estratégias que promovem a “compreensão literal” do texto, através essencialmente da paráfrase, especializando o aluno “num tipo de leitura, em certas tarefas de compreensão”, mas que provocam o seu fracasso noutras estratégias de leitura e, por conseguinte, na compreensão da leitura, em geral, “fora do contexto da aula de Português”, como provaram os resultados dos vários testes realizados sobre literacia, na última década (1998: 69-73).

Para que esse fracasso não persista, há que desenvolver nos alunos a competência estratégica, que assegura o “controlo consciente sobre cada tarefa de leitura, sobre o processamento *on-line*, sobre o tipo de estratégias a utilizar, [e] controlo sobre o produto da compreensão” (*idem*: 74).

Adquiridos os processos de operacionalização das competências nos diferentes domínios (compreensão oral e escrita e leitura), as estratégias/actividades a implementar facilitam ao aluno experiências de leitura diversificadas: para que ele saiba como utilizar fontes de informação; para que possa relacionar “o que lê com as experiências, ideias, sentimentos e valores próprios e de outros”; para que reco-

nheça “afinidades e/ou contrastes entre vários espaços, épocas e géneros textuais”; e, para que saiba “apreciar criticamente diferentes tipos de texto, definindo critérios pessoais” (M.E./D.E.S., 1997: 82).

Os textos literários seleccionados, para análise no Ensino Secundário, pretendem responder a estas finalidades e pressupõem modalidades de leitura diferenciada, favorecendo a educação literária, pela reflexão sobre vários aspectos textuais, como a estrutura, o vocabulário, a gramática, o discurso, o estilo entre outros; e, outros textos pretendem estabelecer relações temáticas, formais complementando conhecimentos.

Os textos de leitura obrigatória, que implicam uma análise pormenorizada, do ponto de vista ideológico, morfossintáctico, estilístico, são sujeitos a uma leitura “metódica”, entendida como a leitura “feita sobre excertos ou obras integrais”, que se desenvolve “por fases de complexidade crescente, de modo a que o aluno vá adquirindo autonomia e rigor na construção progressiva de uma significação do texto a partir de hipóteses de leitura” (*idem*: 91). Essa construção progressiva dos significados textuais far-se-á através de um estudo por etapas, em que as hipóteses são colocadas pelo aluno ao longo do processo de leitura. O método de abordagem, de cada texto a estudar, será diferente, de acordo com a sua natureza (*ibidem*: 92).

Os textos, seleccionados pelo professor, com o intuito de alargar o âmbito e complementar “as finalidades da leitura metódica”, de forma a

“reunir e confrontar diversos textos (e outros documentos) dotados de coerência temática ou problemática, contemporâneos ou não, nacionais ou estrangeiros, a fim de proporcionar ao aluno os instrumentos e as competências de uma prática autónoma da leitura movida por desejo e prazer” (*ibidem*: 90),

são destinados a uma leitura “extensiva”, cujo o objectivo é proceder a uma relação intertextual com outros textos, para que os alunos, não restringindo as suas leituras aos textos de leitura obrigatória,

possam enriquecer o seu leque de conhecimentos, em relação a diferentes autores e suas obras, sejam envolvidos no “jogo da imaginação, pela introdução de outros textos semelhantes ou diferentes nos seus conteúdos e códigos formais”, enfim, desenvolvam “a actividade projectiva” como leitores (*ibidem*).

De acordo com diversos estudos, na prática pedagógica nem sempre se verifica uma abordagem textual tendo em conta esses parâmetros que correspondem às orientações metodológicas dos programas. Frequentemente, ainda nos deparamos com uma prática de análise textual que transforma o texto literário em “conteúdo a estudar e não como objecto de leitura”, resultando os conteúdos em “factos histórico-literários ou [em] leituras críticas sobre os textos literários” (Rodrigues, 2000: 99). Com efeito, ainda se verifica a prática de utilizar o texto para verificar conteúdos elaborados fora do contexto da leitura pedagógica. A esse propósito afirma a mesma A.:

“Tendo em conta a normalização e quase uniformização de parâmetros de leitura a que podem ser submetidos e a anulação da fase de compreensão correspondente à especificidade de cada texto (no que se refere à sua natureza, ao autor a que pertence ou à época literária em que se integra, que exigem, do ponto de vista de leitura literária, competências específicas), este modelo de leitura configura do ponto de vista pedagógico, um modelo de ensino de literatura apenas favorável à transmissão de conhecimentos sobre os textos e/ou sobre os autores.

Quanto à dimensão pragmática que envolve e implica o leitor, parece não ser valorizada, já que aos leitores são fornecidos os resultados, sob a forma de interpretações, para serem objecto de ‘consumo’” (*idem*: 99-102).

A dimensão pragmática deve ser valorizada, pois é essencial no ensino da leitura, porque vai favorecer a competência literária, que, não sendo fruto da intuição do indivíduo, necessita ser ensinada (Cohan & Shires, 1988: 22).

Do exposto, parece não haver dúvidas quanto à necessidade de um ensino eficiente do texto literário na formação de leitores competentes, sem prejuízo da diversidade, relativamente ao processo de aquisição de conhecimentos.

Um outro aspecto que não deixa dúvida é a função essencial do

professor na motivação do aluno para o gosto estético, apelando às suas capacidades intelectuais e à sua sensibilidade (Mello, 1998: 224). O professor, ao conseguir motivar o aluno para a leitura, faz com que este compreenda e valorize o que lê “em função de conhecimentos prévios, de experiências vividas”, levando-o a ser “capaz de tomar decisões quanto às hipóteses a considerar nos caminhos da compreensão” (Sequeira, 1999: 407).

A motivação para a leitura, como acabámos de referir, resulta do papel do professor que, como sugerem os programas da disciplina, deve conceber a aula de Português

“como um espaço de convívio cultural transversalizado pelas experiências, crenças, ideias, opiniões, sonhos e expectativas, toda a carga vivencial marcada por um meio diferenciado de que o aluno é portador, com direito à representatividade no mosaico da tradição, do progresso e do entendimento colectivo. (...). É, sobretudo, um espaço onde o aluno reflecte sobre as características e o funcionamento da língua que utiliza, aprendendo a usá-la de forma mais adequada e correcta” (M.E./D.E.S., 1997: 83).

Num ambiente de sala de aula, em que são consideradas as orientações do programa e, por conseguinte, é respeitada a individualidade do aluno, cruzando-se actividades de leitura com a oralidade e a escrita, incentiva-se a participação activa dos discentes, com vista a superar as diversas dificuldades sentidas, através de estratégias de leitura que podem apresentar várias etapas, contempladas nos novos programas de Língua Portuguesa para o Ensino Secundário, e que estão relacionadas com as noções de leitura metódica e extensiva, já praticadas nos programas em vigor. Refira-se, desde já, que a motivação ocupa um lugar central em todas as etapas: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura, cujo objectivo é, tão só, cumprir a compreensão e a interpretação do texto a estudar. Desde logo, há que preparar o contacto com o texto, apelando a conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto, que suscitem interesse e curiosidade, para se proceder à leitura, que passa pela compreensão progressiva e, posteriormente, pela interpretação dos sentidos veicula-

dos pelo objecto de leitura. É fundamental, também, que o aluno, ao longo do processo, tenha a percepção dos mecanismos cognitivos e discursivos produtores dos vários sentidos.

Entende-se por pré-leitura a fase de preparação para a leitura, com base em elementos extratextuais (como, por exemplo, textos informativos sobre a temática do texto) e paratextuais, tais como o título ou subtítulos, imagens, informações na capa e na contracapa e palavras-chave, e que levam o aluno a levantar uma série de hipóteses, suposições, suscitando o interesse da descoberta, da procura de respostas no próprio texto e, por conseguinte, facilitando a compreensão. Assim, o processo de leitura inicia-se por antecipação, através das expectativas do leitor face ao que vai ler.

Relativamente a este momento do processo de leitura há que considerar as previsões (Giasson, 1993: 181), cujas fontes podem ser variadas, consoante o tipo de texto. Se se tratar de uma narrativa, as previsões/antecipações podem surgir a partir das características e motivações das personagens, dos indícios fornecidos pelo texto, através das ilustrações, dos títulos e subtítulos, assim como a partir das estruturas do texto. Sem dúvida que, desta lista de indícios, os títulos e subtítulos desempenham um papel muito importante, pois eles influenciam bastante as escolhas de leitura, tanto a nível do texto informativo como de uma obra literária, pelas expectativas/antecipações que criam.

Nos primeiros anos de aprendizagem, esta fase pode oferecer algumas dificuldades, pois o aluno, normalmente, pode não possuir muitos conhecimentos linguísticos e conceptuais que lhe permitam entender a importância desta estratégia. No entanto, por vezes, também se verifica um desaproveitamento das suas experiências pessoais, não se investindo na pré-leitura, e privilegiando, sobretudo, o conteúdo do texto.

Esta etapa tem uma importância vital para a relação que se virá a estabelecer entre o texto e o leitor, podendo indiciar uma fácil ade-

são ao texto por parte do leitor ou, pelo contrário, uma possível aversão. Por esta razão dever-se-á insistir na preparação cuidada desta etapa de leitura e, tendo em conta o que o programa de 10º ano refere, a

“pré-leitura pressupõe: a observação global do texto e a criação de condições favoráveis à sua compreensão, mobilizando conhecimentos ou vivências que se possam relacionar com o texto, adquirindo novos conhecimentos imprescindíveis à sua interpretação; observação/reconhecimento/interpretação de índices de modo a familiarizar o leitor com o texto e a antecipar o seu sentido e função” (M.E./D.E.S., 2001: 23).

A ideia de que no processo de leitura se devem observar várias “etapas” é defendida também por Amor (1993: 100 e 101). Usando uma outra terminologia, a A. considera quatro “fases”: a da pré-leitura e de enquadramento global; a fase de evocação de conhecimentos; a da leitura propriamente dita; e a fase terminal, de visão global da obra. A primeira fase consta

“da observação de indicadores como: aspecto exterior (capa, título e subtítulo, contra-capas); estrutura externa (índice e organização da obra); textos introdutórios (prefácio, preâmbulo, introdução, notas); eventualmente, o 1º capítulo e as conclusões; bibliografia e notas finais”.

Na segunda fase (*idem*: 101), “procura-se estimular, no leitor, a activação dos conhecimentos já existentes e necessários à contextualização e ao aprofundamento da leitura”. Quanto à contextualização, podem-se ter em conta vários aspectos: “autor, género, corrente em que a obra se insere; personalidade, época em foco; tema/problema abordados; outras obras que estabeleçam relações com o texto em apreciação”. Nesta fase também se procuram “fomentar interesses e expectativas de leitura”.

Importa referir que estas duas fases correspondem à fase de pré-leitura contemplada no programa de Língua Portuguesa (2001), pois todos os aspectos mencionados pretendem preparar o leitor para a compreensão e interpretação do texto.

Esta fase decorre, de certo modo, da intuição do leitor, que o

conduz ao longo de um percurso do desconhecido ao conhecido. Nesse sentido, quanto mais diversificados forem os conhecimentos do leitor, melhor será a sua competência de leitura.

Considerando que a leitura (terceira fase), propriamente dita, é a busca de sentidos do texto mediante estratégias adequadas, nesta fase, o leitor confirma, justifica, rejeita, corrige ou revê as previsões/antecipações que formulou na fase inicial.

Num primeiro momento, interessa identificar as ideias principais do texto, que decorrem da competência lexical e semântica do leitor e que conduzem à compreensão textual, para o que contribuem a sua estrutura e a sua forma, bem como o contexto; há que identificar as relações de causa efeito, o tempo, o espaço, as consequências, etc.. É, também, altura de descobrir o léxico, identificar categorias, relações sintácticas e aspectos estilísticos.

Neste momento, poder-se-á proceder a actividades já referidas neste trabalho anteriormente, como: sublinhar frases, fazer anotações à margem, resumir (oralmente ou por escrito) parágrafos, identificar ideias principais e ideias secundárias, comparar/ relacionar com outros assuntos, recorrer a dicionários e/ou enciclopédias à procura de esclarecimentos.

Estas actividades contribuem para que o aluno adquira autonomia e eficácia na realização de diversas estratégias de leitura, de forma a poder construir os significados do texto. Possuindo autonomia, saberá reconduzir a sua leitura, avançando ou retrocedendo no texto, para se adequar ao ritmo e capacidades necessárias para ler com correcção e ligar os novos conceitos com os conhecimentos prévios (Capallera & Barnada, 1997: 24). Todos estes processos levam à compreensão do texto que "é o produto do que se sabia antes mais o resultado da leitura feita" (Sousa, 1993: 63).

Neste contexto de desenvolvimento do aluno-leitor autónomo, o professor deve

“constituir-se como entidade facilitadora de práticas de leitura, oferecendo aos alunos a possibilidade de encontro com textos interessantes e motivadores, procurando (...) suscitar respostas por parte dos leitores durante e após a leitura desses textos” (M.E./D.E.S., 2001: 25).

No momento em que o leitor compreende o texto, torna-se bastante pertinente recorrer à sua memória de longa duração, que lhe permite estabelecer analogias, conservar informação, enfim, aumentar o seu grau de envolvimento com o texto.

A última etapa, a pós-leitura, “pressupõe actividades de reacção/reflexão que visam integrar e sistematizar os novos conhecimentos” (*idem*: 23).

Depois da leitura, o leitor deve reflectir sobre os objectivos da sua actividade, deve pensar em que medida as suas expectativas/antecipações se concretizaram, fazendo, deste modo, uma revisão do texto e da sua compreensão (Sequeira, 1999: 411). As técnicas usadas podem ser idênticas às utilizadas na fase da leitura, como, por exemplo, o resumo e a síntese.

A passagem pelas diferentes etapas de leitura torna-se bastante relevante, pois, como refere Sequeira, “os leitores que usam estratégias de compreensão antes, durante e depois da leitura, têm um maior sucesso, quer no domínio da compreensão leitora quer na aprendizagem em geral” (*idem*: 412).

O que é necessário não esquecer é que a

“leitura e a interpretação dos textos literários devem ser para os alunos uma viagem guiada pelo professor com segurança, mas com delicadeza e com discrição, de modo que o aluno seja efectivamente um leitor com identidade própria, isto é, um leitor que lê com a sua memória, a sua imaginação, a sua experiência vital, as suas expectativas e os seus conhecimentos linguísticos-literários” (Aguar e Silva, 1998-1999: 29).

O percurso de leitura, como viagem orientada pelo professor, pode levar a que a análise textual seja uma actividade útil e agradável, “uma actividade de diversão em vários sentidos: ler é uma realização/actuação, como tocar uma peça musical; responde ao jogo de significados da língua; e é uma fonte de prazer, divertimento em

oposição a trabalho”⁶ (Cohan & Shires, 1988: 26).

Num estudo sobre o domínio problemático que é o da leitura no Ensino Secundário, torna-se pertinente avaliar a compreensão da leitura literária, como já foi sugerido por Mello (1999: 225), de forma a identificar o que fazem os leitores quando lêem e que aspectos textuais são relevados. Essa avaliação será realizada, com as inevitáveis limitações, através da observação de vários materiais noutro momento deste trabalho. De seguida, procede-se a uma caracterização do texto literário, tendo em conta aspectos que consideramos pertinente evocar.

⁶ Esta tradução é de nossa autoria.

1.3. CARACTERIZAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO

Quando falamos de “texto”, falamos de algo relacionado etimologicamente com *textus*, que pode significar tecido, trama, textura, substantivo que decorre do verbo *texo*, *texere*, que significa tecer, urdir uma teia, uma trama. Daqui conclui-se que “texto” pode-se definir como uma unidade constituída por um conjunto de elementos, que obedecem a uma determinada ordem, conferindo-lhe coerência e intencionalidade pragmática. O processo de *tecer* um texto implica a presença de intervenientes, que participam no acto de produção/enunciação e no acto de recepção do mesmo e que se projectam num processo comunicativo.

Um texto começa por ser um tipo de expressão, caracterizado por uma certa complexidade, devido ao “facto de ser entretecido de elementos *não-ditos*” (Eco, 1979: 54), isto é, aspectos que não se detectam com uma leitura superficial, requerendo por parte do leitor “movimentos cooperativos activos e conscientes”, de forma a compreender e a actualizar o conteúdo emitido (*idem*). A actualização, a realizar pelo leitor, regista-se ao nível enciclopédico, que lhe facilitará o trabalho inferencial, necessário à compreensão do texto, já que “um texto é um mecanismo preguiçoso (ou económico) que vive da mais-valia de sentido que o destinatário lhe introduz” (*ibidem*: 55).

O texto literário é um acto comunicativo, na medida em que representa um acto de enunciação por um sujeito (o autor), implicando um acto de recepção por diferentes leitores que, utilizando uma série de estratégias de leitura, conferem sentidos à mensagem veiculada, através de um código pré-definido. Trata-se de um acto comunicativo, porque não se restringe a um sistema de significação, implica também a comunicação (Aguiar e Silva, 1982: 72) e surge num determinado contexto em que o seu enunciador assume uma determinada posição (Eco, 1984: 15). O leitor dispõe do texto, do qual deve partir para inferir o contexto de produção. Nesse contexto

de produção, o autor “para organizar a própria estratégia textual (...) deve referir-se a uma série de competências (expressão mais vasta que ‘conhecimento dos códigos’) que conferem conteúdo às expressões que utiliza” , devendo “assumir que o conjunto [dessas] competências (...) é o mesmo do seu leitor”, prevendo “um Leitor-Modelo capaz de cooperar na actualização textual como ele, o autor, pensava, e de se mover interpretativamente tal como ele se moveu generativamente” (Eco, 1979: 58).

O contexto de leitura, no qual o texto é actualizado, é imprescindível, porque o texto só por si não produz significados; os sentidos não estão no texto, são antes produzidos pela interacção que se estabelece entre o leitor e o texto.

Dada a natureza do texto, a interacção que se estabelece com o leitor faz-se através da sua linguagem, sujeita a várias regras de sintaxe, de semântica e de pragmática. A sintaxe diz respeito às regras de composição da expressão, independentemente do significado, enquanto a semântica se relaciona com o significado das expressões. A pragmática, por sua vez, reduz os sentidos das expressões do texto, tendo em conta o contexto da sua produção e os intervenientes (autor e leitor) no acto comunicativo. Em síntese, “o texto é um artifício sintáctico-semântico-pragmático cuja interpretação previsível faz parte do próprio projecto generativo” (*idem*: 71).

Ao falar da linguagem do texto, há que distinguir entre a linguagem utilizada num texto de carácter informativo e a que se utiliza num texto literário, o que leva Aguiar e Silva a considerar o texto literário como um *artefacto*: a linguagem do texto literário tem em conta o aspecto pragmático da linguagem do texto de carácter informativo, mas também se pode caracterizar como uma expressão ornamentada por vocabulário seleccionado, com o recurso a figuras e recursos técnico-estilísticos, isto é, uma linguagem artística (1982: 41).

Outro aspecto da linguagem que caracteriza o texto literário é o

fazer uso de uma propriedade fundamental que é a intertextualidade, na medida em que um texto se constrói a partir de influências e de fontes de outros textos (Reis, 1995: 183-184), anteriores e contemporâneos, tal como o “texto” construído pelo leitor depende “da experiência que o leitor tem de outros textos”, baseando as suas inferências em “quadros intertextuais” (Eco, 1979: 86). Com efeito, “o texto não é uma estrutura fechada sobre si mesma: articula-se com todo o sistema literário e com outros sistemas sociais: a história, a política, a ideologia, as outras artes, a religião, etc.” (Matos, 2001: 191). Neste sentido, “intertextuality demonstrates how completely language mediates meaning in the form of culturally invade all discourse” (Cohan & Shires, 1988: 51). Considera-se, então, que o texto literário é um “espaço de diálogo, troca e interpretações constantes de uns textos noutros textos” (Reis, 1995: 185). Um primeiro passo para a interpretação de um texto, pode surgir com base em relações de similitude, contiguidade e oposição com outros textos (Cohan & Shires, 1988: 51).

Para além da dimensão dialógica do texto, tão valorizada em diversos estudos, importa ter em consideração a comparação realizada por Marcuschi, para quem um texto é uma

“rede, constituída por vários fios tais como a organização gramatical, a estrutura léxica, as informações objetivas, as pressuposições, as intenções. Os conhecimentos e a familiaridade com o tema são uma *alimentação antecipada* e formam o sistema perceptual, guiando as seleções estratégicas. Eles configuram o terreno onde frutificará a base textual, pois não se pode supor um leitor ou ouvinte com *ponto cognitivo zero*, por mais imaturo e inexperiente que seja” (1988: 53).

A ideia de considerar o texto como uma “rede” surge, também, no novo programa de Língua Portuguesa, que destaca a

“interacção estratégica entre texto e leitor [que] envolve processos cognitivos de natureza distinta, uma vez que [sendo] o texto (...) uma rede complexa de pressupostos (referenciais, semânticos, pragmáticos) (...) a não existência de quadros comuns de referência limita a compreensão, a prospecção e a avaliação do texto por parte do leitor” (M.E./D.E.S., 2001: 22).

A “rede” que constitui um texto gira sempre à volta de dois pólos que Otten (1987) designa de “lugares de certeza” e “lugares de incerteza”. Os primeiros são os aspectos mais explícitos do texto, de que resulta uma interpretação do tipo de assunto ou o reconhecimento do género de obra ; os segundos podem ir do “ligeiro nevoeiro” até à sequência mais hermética, colocando algum embaraço ao leitor, que pode intervir propondo hipóteses, de forma a posicionar-se face às virtualidades que as várias interpretações do texto oferecem.

Como lugares de certeza podemos referir, por exemplo, o título, os subtítulos e os títulos de capítulos de uma obra, que constituem o ponto de partida para a leitura; os géneros e os subgéneros (romance, conto, biografia, melodrama, etc.), que apelam à competência linguística, retórica e cultural do leitor e propõem um pacto de leitura. Estes elementos determinam um horizonte de expectativa que pode ser confirmado.

Os lugares de incerteza, geradores da plurissignificação do texto, podem ser de vários tipos: ambiguidades, símbolos, alusões implícitas, associações enigmáticas, contradições, etc. A longa tradição da análise imanentista e filológica do texto, guiada por uma preocupação excessiva de racionalismo, teve sempre a tendência para reduzir esses enigmas directamente inscritos no texto, apoiando-se antes sobre os lugares de certeza. Pelo contrário, a dialéctica da “certeza” e da “incerteza” conduz-nos a uma dimensão pedagógica que concretiza os modelos de interpretação com origem na estética da recepção, em que se procura justamente explorar esses enigmas.

Para além da importância que os elementos paratextuais desempenham quanto à motivação da leitura de um texto, outros aspectos não são de menor relevância, como por exemplo o *incipit*, que “corresponde ao lugar de demarcação de uma fronteira, de certo modo separando esse **mundo ficcional** que vai ser representado, do **mundo real** em que se encontra o leitor” (Reis & Lopes, 1996: 199). Assim como o *incipit* do texto, também o seu final ou desenlace de-

semprenha um “um lugar estratégico do texto, tanto em termos estruturais como semântico-pragmáticos” (*idem*: 200). Em relação ao *incipit*, a observação de práticas pedagógicas mostra que habitualmente os professores têm consciência de que o mesmo pode constituir um factor de motivação para a leitura, pelo horizonte de expectativa que pode criar nos leitores, relativamente ao que pode acontecer. Vejamos, como exemplo, o início do conto “Havia Sol na Praça”: “E era assim todas as manhãs.”⁷. Pela frase inicial despertar-se-á a curiosidade do leitor quanto ao hábito implícito neste enunciado, cuja elucidação surge ainda no primeiro parágrafo do texto.

O *incipit* pode assumir várias formas: ou uma pequena frase, como o exemplo referido anteriormente, ou um capítulo, depende do tipo de texto, da intenção discursiva e do papel e estatuto do narrador. É a partir de determinadas informações e insinuações apresentadas no *incipit* que se regista a necessidade de suscitar interesse ao longo da acção.

O *explicit*, entendido como o “conjunto concentrado de eventos que, no termo de uma acção narrativa, resolve tensões acumuladas ao longo dessa acção e institui uma situação de relativa estabilidade que em princípio encerra a história” (*ibidem*: 97), decorre da função do narrador ao longo da acção, tendo em conta o tempo, as personagens, os espaços e a sua expectativa. Representa, também, um estímulo para a leitura da narrativa, pelo desvendar de mistérios e dúvidas que se foram, então, manifestando ao longo da história. Pode ter, ainda, uma função de motivação para a leitura, pois, considerando o mesmo conto de Vergílio Ferreira, se começarmos por ler o último parágrafo do texto – “Levantou-se, tinha agora uma reunião. Estava um dia bonito. Havia sol na praça.”-, quantas hipóteses acerca do que aconteceu se podem colocar? Quem se levantou? Havia uma praça! Mas onde estava a personagem? Que reunião era aquela?.....Tantos motivos para satisfazer a curiosidade de ler o texto!

⁷ FERREIRA, V. (1999). “Havia Sol na Praça” in *Contos*. Venda Nova: Bertrand Editora, pp. 173-178.

Os “lugares estratégicos” do texto, até aqui referidos, fazem parte de uma macroestrutura⁸, em que a coerência (o modo como se combinam os significados) e a coesão (o modo como se combinam as regras gramaticais para organizar o texto) textuais são fundamentais para a compreensão e a significação do texto, enquanto “unidade autónoma, com propriedades estruturais globais consubstanciadas num nível superior de organização semântica” (*ibidem*: 231). A noção de textualidade, “conjunto de propriedades que uma manifestação da linguagem humana deve possuir para ser um texto (discurso)” (Mateus, 1989: 134), depende destas características. Neste sentido, a coerência orienta a selecção ou exclusão de elementos que são ou não compatíveis na sequência discursiva, enquanto que a coesão regula e garante os elos gramaticais ou formais que unem as palavras, as frases e os parágrafos.

Estas propriedades fazem parte de qualquer texto, independentemente do modo e género literários a que pertence; ou seja, o significado, a mensagem de um conto, de uma tragédia ou de uma canção decorre da coerência e coesão discursivas.

De entre os vários géneros literários estudados ao longo da escolaridade, os narrativos são os eleitos, ocupando a maior parte das leituras a realizar. Trata-se de textos mais complexos, com uma estrutura semiótica analisável e mais ricos em problemas; no texto narrativo “encontramos exemplos de todos os tipos de actos linguísticos, e, por conseguinte, de textos conversacionais, descritivos, argumentativos, etc.” (Eco, 1979: 73 e 75).

Assim, porque o nosso estudo incide sobre a análise da compreensão da leitura de um texto narrativo, o conto “Havia Sol na Praça”, de Vergílio Ferreira, será pertinente referirmo-nos, a seguir, à importância que este tipo de texto assume na formação do indivíduo.

⁸Este conceito foi introduzido por Teun A. Van Dijk

1.4. CARACTERIZAÇÃO DO TEXTO NARRATIVO

A propósito da caracterização do texto literário, falámos anteriormente na relação dialógica que se estabelece entre este e o leitor. Esta relação deve estabelecer-se o mais precocemente possível, ainda quando o leitor é uma criança, cabendo aos pais/encarregados de educação proporcionar e incentivar essa relação. Desde cedo, a criança familiariza-se com a linguagem do texto narrativo ao ouvir as histórias mais fantásticas que, por norma, começam por “Era uma vez...”. E, rapidamente, de forma quase instintiva, “veste a pele” das suas personagens favoritas e passa a construir as suas próprias histórias.

A propósito da importância da narrativa no desenvolvimento intelectual da criança, Barbara Hardy (1977: 12) refere que *“narrative is a primary act of mind”* e, ainda, que o transformar as nossas vidas em narrativas é a forma de ajudarmo-nos, a nós próprios, a compreendê-las (*idem*).

Este processo de construir histórias como acção primária do ser humano é importante para esse desenvolvimento intelectual do indivíduo. Normalmente, nos meios afectiva e culturalmente favorecidos, valoriza-se este convívio com o discurso narrativo logo que a criança balbuceia, tendo os pais um papel fundamental no “triângulo” (**criança**/emissor/receptor; **narrativa**; **pais**/emissores/receptores) que se cria, pois há que orientar, esclarecer, ajudar a descobrir e a construir o que a imagem e a escrita pretendem comunicar, na procura de um sentido para a história.

A ideia de que a criança só aprende a ler quando entra para o primeiro ano de escolaridade está completamente posta de parte, pois a investigação até agora realizada, nesta área, mostra-nos que a aprendizagem inicial da leitura se faz informalmente, muito antes de a criança entrar no sistema educativo, pelos contactos que estabelece com o material escrito e de escrita desde cedo. Como afirmam

Sequeira e Magalhães,

“a investigação científica tem vindo a corroborar algo que se intuía da experiência com crianças, isto é, que os contactos, as interacções de todo o tipo e desde tenra idade com livros e com a literatura são da maior importância no despertar, construir e consolidar atitudes comunicativas com o escrito, na formação de hábitos de leitura que perdurem pela vida fora. Nota-se também que, durante os primeiros anos de vida e de escolaridade, tais atitudes podem ser construídas nas condições ideais: situações relativamente individualizadas, apoiadas, estreitamente relacionadas com a curiosidade e o interesse de cada um, ocorrendo em ambientes de certo modo informais” (2000: 79).

Assim, quando se inicia a escolaridade, a criança já domina as estruturas básicas da língua, iniciando um processo de desenvolvimento da oralidade e de apropriação de um vocabulário mais vasto e de estruturas frásicas mais complexas. Essa estrutura básica da língua, já “manobrada” pela criança, na idade pré-escolar, revela-nos que as características primordiais da narrativa, ainda que inconscientemente, já foram assimiladas. Contudo, é fundamental que ao longo da escolaridade o professor continue a ler histórias para os alunos, de acordo com o nível em que se encontram, pois

“a leitura em voz alta e em grupo pode ainda facultar a percepção do eco sempre original que o texto produz em cada ouvinte/leitor e promover espontaneamente trocas de impressões muitíssimo ricas” (*idem*).

No nosso país, em muitos casos, ainda é na escola que a criança tem oportunidade de contactar, pela primeira vez, “com um conjunto de folhas ligadas entre si, ornadas de sinais intrigantes e de imagens” (Magalhães, 2000: 62), que é o manual escolar e que acaba por ser o seu primeiro livro de histórias. Trata-se de um contacto tardio e nem sempre o mais eficaz como motivação para a leitura. Contudo, permanecem os relatos orais de histórias contadas pelos mais velhos (avós, pais, irmãos...) que contribuem para a estruturação do pensamento.

As crianças que têm condições, de acordo com o nível social, cultural e económico dos pais, de manusear revistas e livros, a partir dos primeiros anos de vida, manifestam, geralmente, grande entu-

siasmo e estão no caminho ideal para uma verdadeira relação com os livros, que, como sabemos, desenvolve a sua imaginação.

Actualmente, a juventude tem a vantagem de a sua vivência estar “inundada” pelos computadores, o que, no entanto, não a impede de manusear livros e, principalmente, revistas, compostas por textos curtos, com ou sem diálogos (as entrevistas), com ou sem imagens, e que são adquiridas, com facilidade, em centros comerciais e versam assuntos (música, cinema, programas de televisão, etc.) que fazem parte do dia a dia do jovem.

Contudo, talvez pelos hábitos adquiridos ainda na pré-escolaridade, o livro continua a ser o objecto privilegiado da leitura e estabelece uma relação causal com a formação cultural do cidadão.

Por conseguinte, aproveitando a importância do livro na vida do jovem, “o ensino da literatura deve ser uma viagem de exploração que levará a criança a descobrir por si mesma o que, na literatura antiga ou moderna, corresponde melhor aos anseios adormecidos nela e cuja realização, uma vez conscientizados esses desejos, ela buscará pelo resto da vida através da leitura” (Barker & Escarpit, 1975: 143).

Para que a formação do aluno se revele eficiente, é necessário que ele contacte com diversos tipos de textos, não só porque isso o levará à apropriação de técnicas diferenciadas de produção textual, mas também porque a informação adquirida pela leitura lhe proporciona o êxito no estudo de outras disciplinas, na medida em que lhe proporciona o domínio de destrezas para encontrar, seleccionar e integrar a informação. Nesse processo, o leitor irá adquirindo um repertório pessoal que constituirá um apoio recorrente na sua vida escolar (Seixas, 2001: 37).

Esse repertório é reproduzido nos discursos do jovem, preferencialmente sob a forma de narrativa, pelo que poder-se-á afirmar que o texto narrativo é o que surge, sem dúvida, mais cedo na vida da criança. Com efeito, todos nós, desde sempre, fomos confrontados

pelos pais, pelo professor ou por qualquer outra pessoa, com a pergunta –*Então, o que fizeste hoje na escola? Ou –Como correu o teu dia? De que falaram?* As respostas obtidas traduzem, normalmente, um relato de acontecimentos, uma pequena história ou narrativa, obedecendo a uma sequência temporal, em que não faltam vocabulário diverso, tempos verbais diferenciados, referências espaciais, diálogos entre “personagens”.

Com efeito, a maior presença da narrativa, em relação a outros tipos de textos, nas práticas verbais do indivíduo, pode ser atestada pelo contacto com romances, contos, filmes, espectáculos de televisão, mitos, anedotas, canções, música, vídeos, bandas desenhadas, pinturas, anúncios, ensaios, biografias e relatos noticiosos” (Cohan e Shires, 1988: 1).

Deste conjunto de textos narrativos, constata-se que a forma externa “não deve ser encarada como propriedade modal distintiva” (Reis, 1995: 343). Somos levados a concluir, também, que uma narrativa pode constar de descrições de acontecimentos reais, ou tratar de “factos atribuídos a mundos possíveis, distintos do da nossa experiência”, que se designam por *narrativa natural* e *narrativa artificial*, respectivamente, segundo Van Dijk (Eco, 1979: 74).

A propósito desta distinção, é sabido que o tipo de texto narrativo que atrai primordialmente o jovem leitor insere-se, neste perspectiva, na *narrativa artificial*. Recordem-se os contos de fadas “A Gata Borralheira”, “O Capuchinho Vermelho”, “Os Três Ursinhos”, “Os Três Porquinhos” e muitos outros, que têm desempenhado papel fundamental no desenvolvimento linguístico, cognitivo e intelectual do ser humano, pela “viagem de exploração” que permitem .

Ao elegermos como objecto de análise da compreensão de leitura o texto narrativo, poder-se-ia dizer que a razão tinha a ver com a diversidade destes textos, ou com a importância que eles representam na vida de cada um. Contudo, esta escolha prende-se com as características deste tipo de texto, pois a partir dele é possível estu-

dar o funcionamento da língua, desde as suas estruturas mais simples às mais complexas, desenvolver a capacidade de compreensão e a competência interpretativa do indivíduo, contribuindo para a formação do seu pensamento e para a aquisição de aptidões, que se relacionam com a forma de estar no mundo, e, por conseguinte, com o saber lidar com as situações/problemas que fazem parte do quotidiano. É deste modo que se entende que a leitura do texto literário “constitui uma forma de identificação e preservação de valores comunitários” (Mello, 1999: 219).

Com efeito, no Ensino Secundário, pretende-se que a leitura do texto narrativo atenda

“em especial aos elementos estruturadores e significantes que levam o aluno a gostar de ler (e a recuperar ou a reforçar esse gosto), restituindo à leitura a função supletiva do universo real e podendo dela tirar alimento simbólico para a actividade da sua mente” (M.E./D.E.S., 1997: 92).

Centrar-nos-emos, no próximo capítulo, na presença da leitura nos programas de 10º ano de escolaridade e, em especial, na leitura do conto de autor.

2. CAPÍTULO II: A LEITURA NO 10º ANO DE ESCOLARIDADE

2.1. OS PROGRAMAS ESCOLARES:

No programa de Português B do Ensino Secundário (1997), o leque de leituras propostas distribui-se não só por um *corpus* de leituras “metódicas e obrigatórias”, como também por uma lista de leituras “extensivas”, conceitos anteriormente definidos.

O *corpus* de leituras “metódicas e obrigatórias” inclui textos de diferentes tipologias e de épocas variadas. Relativamente à lírica, encontramos poesia trovadoresca, poemas do *Cancioneiro Geral*, Camões e poemas do século XX, que permitem uma interacção profícuca com os outros textos. O texto dramático está representado por um *Auto (da Índia ou da Feira)* de Gil Vicente, enquanto o texto narrativo surge através da leitura de contos tradicionais, de um conto de autor (séculos XIX ou XX) e da épica de Camões, através de uma abordagem global e da leitura de excertos mais significativos.

A variedade textual regista-se, ainda, no leque de sugestões de leituras “extensivas”. Os textos líricos apresentados vão desde o *Romanceiro* (A. Garrett) a poemas de Natália Correia. O texto narrativo está representado por um número vastíssimo de autores de contos dos séculos XIX e XX, de que são exemplos Eça de Queirós e Vergílio Ferreira. Além destes géneros literários, podemos encontrar uma outra tipologia textual, como crónicas de Fernão Lopes e de Gomes Eanes de Zurara e ainda a carta de Pêro Vaz de Caminha.

A lista de autores e de obras, que poderão ser estudados ao longo dos três anos do Ensino Secundário, é exaustiva, incluindo ficcionistas de expressão portuguesa e, ainda, outros autores de expressão não portuguesa, entre os quais autores gregos, latinos, italianos, ingleses, franceses, espanhóis, etc., desde a Antiguidade Clássica ao século XX.

O contacto com uma variada tipologia textual (texto narrativo, texto lírico, texto dramático e textos ou sequências de tipo argumentativo), que constitui o conjunto de leituras do programa de Português B, ao longo do Ensino Secundário, que permite “a diversificação de experiências de leitura e o permanente questionamento de textos, para além de um trabalho aturado sobre o léxico, incentivam o aluno a conferir cada vez mais significação a quanto lê”⁹ (1997: 89) e ao conferir-lhe “o estatuto de receptor da obra equivale a torná-lo criador, co-autor e juiz do texto que se abre numa pluralidade de leituras” (*idem*: 93).

Esta diversidade de textos leva o aluno a conhecer o que são consideradas componentes fundamentais do acto de ler: o estilo, a sintaxe, o léxico, a semântica, a contextualização e a relação do texto com os sentidos, com a sociedade e com a história (Programa, 1997: 104-105), o que favorece o desenvolvimento da competência de leitura do discente.

A par das leituras de textos literários – tipo de texto que predomina significativamente no *corpus* global – surge a necessidade, como é óbvio, de incluir textos informativos, cuja leitura procede como “uma iniciação às técnicas de investigação e Tratamento de Informação” (M.E./D.E.S. - O.G.P., 1996: 4).

Segundo essas mesmas orientações,

“o meta-objectivo do Ensino Secundário é dotar o aluno de uma competência de comunicação, não esquecendo os vectores língua e literatura; ao facultar ao aluno a educação linguística pretendida, o suporte usado é, em larga medida, o texto literário, inegavelmente perspectivado na sua qualidade de documento revelador de uma visão do mundo e de uma época” (*idem*: 1).

Assim, o diversificado mundo imaginário dos textos permite que a sua leitura se assuma como “um acto extremamente formativo”, em todos os níveis de ensino, na medida em que a leitura pressupõe

⁹ Cf. p.24 .

uma “actividade subjectiva, intersubjectiva e projectiva” que decorre numa área onde imperam os valores (Mello, 2000: 105).

Globalmente, o conjunto de autores a estudar ao longo dos três anos obedece a uma perspectiva diacrónica, apesar de em qualquer momento se poder estabelecer relações intertextuais com textos sobre uma mesma temática de épocas diferentes. Este aspecto, no entanto, não se verifica de todo no programa do 10º ano de escolaridade, visto incluir-se no leque de leituras obrigatórias o estudo de contos tradicionais e de um conto de autor do século XIX ou XX.

De acordo com o Programa,

“além destes textos, de leitura metódica obrigatória, deverão ser lidos todos aqueles – sugeridos na lista para leitura extensiva ou outros – susceptíveis de com eles agirem intertextualmente, em relações de similitude, contraste ou explicitação, reflectindo as mesmas temáticas, explicando-os ou contextualizando-os (...). A redução do número de textos a ler obrigatoriamente pretende libertar espaço para mais actividades no âmbito do funcionamento da língua e da escrita” (M.E./D.E.S., 1997: 107).

No que diz respeito à bibliografia, “não se pretende nem exaustiva, nem demasiado especializada”, indicando-se

“apenas alguns títulos cuja leitura consideramos fundamental para o professor poder programar as aulas, não esquecendo que deve interligar a leitura com a escrita, a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua e a oralidade” (*idem*: 117).

Ao tentar responder às orientações programáticas, no que diz respeito à metodologia de leitura, o estudo de excertos ou de obras completas faz-se através da análise ideológica e estilística, considerando-se, também, a sua relação intertextual com outros textos.

Na continuidade dos princípios orientadores, relativamente à importância do papel formativo da leitura do texto literário, o novo Programa de Língua Portuguesa do Ensino Secundário reforça este papel e apresenta como finalidade “formar leitores reflexivos e autónomos” que leiam não só na Escola, mas para toda a vida, “conscientes do papel da língua no acesso à informação e do seu valor no

domínio da expressão estético-literária" (2001: 6).

Neste programa, a aproximação entre a formação literária e a formação para a cidadania constitui uma novidade, ao considerar-se como um objectivo da disciplina "desenvolver práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício da autonomia, da cidadania, do sentido de responsabilidade, cooperação e solidariedade" (*idem*: 7). Este objectivo decorre da necessidade de nos ajustarmos ao mundo em que vivemos, que se encontra em permanente mudança.

Perante esta realidade, o indivíduo/aluno tem de aprender a saber estar, ou seja, "a saber viver bem consigo e com os outros" (*ibidem*: 8), numa perspectiva cultural e multicultural.

A aprendizagem de valores morais, éticos e estéticos far-se-á também através da leitura do texto literário, que continua a constituir o núcleo do processo ensino-aprendizagem no Ensino Secundário em geral, a par da aquisição de saberes estratégicos, no que diz respeito à capacidade de compreensão textual. Tais saberes estratégicos articulam-se "com o desenvolvimento das competências de leitura, numa perspectiva discursiva e textual", de forma a promover "valores pessoais e colectivos de natureza antropológica e sócio-cultural" (Mello, 2000: 106).

Os conteúdos programáticos são indicados com uma nova metalinguagem, a saber: "conteúdos processuais" e "conteúdos declarativos".

Os "conteúdos processuais", como o próprio adjetivo indica neste sintagma, referem-se aos "processos". Não se definindo no programa, directamente, o que sejam tais conteúdos, entende-se como *actividades* e *estratégias*, que são comuns aos três níveis do Ensino Secundário.

A propósito desta terminologia, no capítulo 2.3., intitulado **Competências**, afirma-se que

"a escola deve proporcionar aos alunos conhecimentos de processos de con-

sulta e pesquisa em vários suportes (incluindo a internet); conhecimentos de processos de organização da informação (apontamentos por palavras-chave, frases curtas, resumos, esquemas e mapas); conhecimentos de elaboração de ficheiros; conhecimentos sobre a utilização de instrumentos de análise, processadores de texto e bases de dados, correio electrónico e produção de registos de áudio e vídeo" (M.E./D.E.S., 2001: 8).

Estes "saberes procedimentais e contextuais" constituem o que se designa por "competência estratégica, transversal ao currículo", tornando o aluno sabedor de como fazer, "onde, quando e com que meios" (*idem*).

No caso da leitura, esta "actividade" deve ser estruturada, segundo se lê no programa, em três "etapas": *pré-leitura*, *leitura* e *pós-leitura*, a que nos referimos anteriormente.

Ainda no que diz respeito aos conteúdos processuais, são apontadas como "estratégias de leitura" a *leitura global*, *leitura selectiva* e *leitura analítica e crítica*; e, ainda se considera, neste domínio (conteúdos processuais), o *registo de notas*.

De acordo com os objectivos a serem perseguidos na leitura,

"À Escola compete promover as seguintes modalidades de leitura: **leitura funcional** – pesquisa de dados e informações para solucionar um problema específico; **leitura analítica e crítica** – construção pormenorizada da significação do texto, visando a capacidade de análises críticas e autónomas; **leitura recreativa** – fruição estética e pessoal dos textos" (*ibidem*: 24).

Estas "modalidades de leitura", designação utilizada também por Amor, pressupõem, segundo a mesma autora, que os alunos já tenham ultrapassado "a fase da aprendizagem e domínio dos mecanismos básicos da leitura – ou da **leitura fundamental**" (1993: 92).

Quanto aos "conteúdos declarativos", apesar de se tratar de um conceito também não explicitado no programa, é definido por Mendelsohn como

«des informations factuelles. Elles correspondent aux connaissances théoriques reconnues par une communauté de pratique à un moment déterminé, s'expriment le plus souvent sous forme de règles et s'actualisent dans les savoirs d'un individu. Mais les connaissances déclaratives, surtout dans leur mode de communication scolaire, sont déconnectées de leur mode d'emploi. Il s'agit de 'savoir que' et non de 'savoir comment'. Elles rapportent à un

sens général, indépendant de tout contexte.»¹⁰

No âmbito da leitura para o 10º ano de escolaridade, os “conteúdos declarativos” (as informações factuais) abrangem uma tipologia textual diversificada, a saber: textos informativos diversos (artigos científicos e técnicos, verbetes de dicionários e enciclopédias, declaração, requerimento, contrato, regulamento e relatório); textos de carácter autobiográfico (memórias, diários, cartas e autobiografias, que incluem poemas da lírica camoniana); textos expressivos e criativos, textos de apreciação crítica (leitura literária, poesia lírica – poetas do século XX); textos dos media (artigos científicos e técnicos, artigos de apreciação crítica – exposições, espectáculos, televisão, livros, filmes, crónicas e crónicas literárias); textos narrativos/descritivos (leitura literária – contos/novelas de autores do século XX da literatura portuguesa e da literatura universal); e textos para leitura em regime contratual.

Além desta listagem variada de tipos de textos, há uma alusão à necessidade de relacionar o verbal com o visual, a imagem fixa com a imagem em movimento, considerando-se as suas funções informativa e explicativa.

Com este *corpus* alargado, prevê-se um ensino dinâmico (implicando o verbal e o visual), que pretende dar continuidade ao desenvolvimento de competências (de compreensão/expressão oral, de escrita, de leitura e, ainda, quanto ao funcionamento da língua) de que as essenciais foram adquiridas no Ensino Básico de acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico.

As orientações do programa de Língua Portuguesa prevêem a abordagem dos textos de uma forma progressiva, isto é, dos menos aos mais complexos. Assim, no 10º ano de escolaridade, o aluno começará por contactar com “textos informativos”, como por exemplo, leitura de verbetes, de dicionários, de requerimentos, de forma a

¹⁰ Esta definição foi retirada da Communication de P. Mendelsohn aux *Entretiens Nathan* des 19 et 20 nov. 1994 (dir. A. Bentolila) – *Web Citations in Text*.

identificar a situação e a intencionalidade comunicativa, entre outros aspectos (no âmbito da compreensão/expressão oral), concluindo com a leitura literária de um “texto narrativo/descritivo”, ou seja, um conto ou novela.

Do conjunto de textos a estudar, verifica-se que o texto literário continua a ser o objecto de estudo preferencial do Ensino Secundário. Os objectivos deste programa apontam para o desenvolvimento no aluno da “competência de comunicação”, que “compreende as competências linguística, discursiva/textual, sociolinguística e estratégica” (M.E./D.E.S., 2001: 8).

Para que essa competência de comunicação se desenvolva é fundamental que o contacto com textos de várias tipologias se efectue, dando preferência aos “relacionados com o agrupamento ou com o interesse dos alunos, bem como a textos dos domínios transaccional e educativo, que contribuem para a formação da cidadania” (*idem*: 5). Esta possibilidade confere uma maior flexibilidade à gestão do programa, visível no facto de se poder “negociar” o leque de textos literários que farão parte dos “contratos de leitura” (*ibidem*).

Como aspecto imprescindível à aquisição destas competências, surgem os “conteúdos processuais”, que pressupõem, nos vários domínios (compreensão/expressão oral, escrita e leitura), a realização de um conjunto de actividades por etapas.

No domínio da compreensão oral, estreitamente associado ao domínio da leitura, estas actividades constam de: “pré-escuta/visionamento” - “recepção activa do documento”; “escuta/visionamento” - “captação e retenção das mensagens”; e, “pós-escuta/visionamento” - “consolidação dos conhecimentos” (*ibidem*: 11 e 19).

Quanto à “produção do oral reflectido”, também deve haver a preocupação de o aluno executar esta competência em três “fases”: “planificação, execução e avaliação, aplicando estratégias e instrumentos apropriados à aquisição de saberes processuais e declarati-

vos" (*ibidem*: 19).

Relativamente à "escrita", as três "etapas" são: "planificação, textualização e revisão". As duas primeiras "etapas" decorrem de uma forma análoga às da oralidade, enquanto que a terceira "etapa" pressupõe um trabalho de identificação de deficiências, a sua correcção e a valorização do texto, inicialmente produzido, pela sua reescrita (*ibidem*: 21).

A interacção que se estabelece entre a leitura e a escrita é a forma de melhorar a competência da escrita, assim como o desenvolvimento da competência de leitura:

"o vaivém entre a leitura e a escrita pode propiciar um manancial de situações de produção e de compreensão, levando o aluno a descobrir as suas potencialidades e a adquirir uma melhor e mais produtiva relação com os textos literários" (*ibidem*: 20).

À semelhança das outras competências, a leitura deve-se desenrolar ao longo de três "etapas": a "pré-leitura", a "leitura" e a "pós-leitura", explicitadas anteriormente, que permitirão ao leitor/aluno "proceder a antecipações de sentido, formular, confirmar ou corrigir hipóteses, não se limitando a uma descodificação linear do texto" (*ibidem*: 23).

Os conhecimentos que já possui e o contacto com vários tipos de textos e modalidades de leitura vai favorecer o aluno na aquisição de uma competência de leitura "flexível, detendo um leque diversificado de abordagens, a que poderá recorrer consoante os propósitos e as perspectivas pessoais" (*ibidem*: 23-24).

Desta forma, a disciplina de Língua Portuguesa vai contribuir para que o aluno, no final do Ensino Secundário,

"seja capaz de interagir, oralmente e por escrito, receptiva e produtivamente, de forma adequada, nas situações de comunicação dos domínios gregário, transaccional e educativo, fundamentais para uma integração plena na sociedade, nomeadamente na resolução de questões da vida quotidiana" (*ibidem*: 2).

Neste contexto, a leitura do texto literário favorece o desenvolvimento no aluno de “competências linguísticas e literárias”.

Um outro aspecto que importa considerar diz respeito à gestão do programa. São propostas cinco sequências de ensino-aprendizagem para cada ano do Ensino Secundário. No caso do 10º ano, a primeira sequência tem como objectivo “aferir as competências dos alunos à entrada do 10ª ano” (*ibidem*: 48).

No que diz respeito ao estudo do texto nas dimensões semântica e pragmática da linguagem, o programa pressupõe a aquisição de conhecimentos de gramática da frase (léxico, morfologia, sintaxe e fonologia), denominados “conteúdos potenciais”, aprendidos em ciclos anteriores, os quais facilitam a aprendizagem dos “conteúdos previsíveis”. A proposta de abordagem das sequências segue “um critério de progressão” (*ibidem*), em que “os mecanismos de estruturação textual” são considerados “conteúdos prioritários” em todas as sequências (*ibidem*: 49).

Pelo relevo dado aos “mecanismos de estruturação textual”, confirma-se que o objectivo primordial deste programa é desenvolver nos alunos capacidades de leitura e, por conseguinte, capacidades de compreensão e de interpretação, no intuito de “formar” cabeças e não “encher” as cabeças de conteúdos. Essa formação do aluno pressupõe a aquisição de “uma atitude crítica, através de uma tomada de consciência sobre a forma como comunicamos o que queremos comunicar” (*ibidem*: 3). Neste sentido, as orientações do programa não pretendem facilitar as aprendizagens dos alunos porque a formação do pensamento crítico é bem mais complexa que o debitar de conteúdos sem qualquer problematização. Assim se compreende a valorização dos conteúdos processuais.

Após esta apreciação dos programas de 10º ano de escolaridade (o ainda em vigor e o que será posto em prática no ano lectivo de 2003/2004), conclui-se que, entre os textos literários a estudar, a leitura de um conto de autor do século XX é comum a ambos. Dadas

as suas características, a leitura do conto de autor revela-se pertinente no princípio do Ensino Secundário, pois permite, por um lado, a consolidação de aspectos da narrativa já abordados anteriormente, e, por outro, um tipo de aprendizagem em que os valores servem os princípios da educação para a cidadania.

Na próxima parte, apresenta-se um breve historial sobre este género narrativo, assim como as suas características, relacionadas com o conto *Havia Sol na Praça*, de Vergílio Ferreira.

2.2. O CONTO *HAVIA SOL NA PRAÇA*

O conto *Havia Sol na Praça* constitui a segunda unidade do programa de Português B, do 10º ano de escolaridade, da Escola Secundária da Quinta das Flores, e é nele, recorde-se, que incide o estudo da avaliação da compreensão da leitura que nos propomos observar neste trabalho.

Conto designa uma história, narração, historieta, fábula, sendo uma das mais antigas formas literárias. A origem desta palavra é tão antiga que “deve ter sido matriz da prosa de ficção, e quem sabe, da própria historiografia” (Moisés, 1967: 96). O mesmo A. refere que, para alguns estudiosos, o seu aparecimento remonta à era A. C., surgindo ligado a certos episódios bíblicos, como o conflito de Caim e Abel, a ressurreição de Lázaro, etc..

Enquanto que em espanhol se diz “cuento” e em francês “conte”, em inglês designa-se “short-story” (novela curta ou conto literário) e “tale”, quando se trata de um conto popular. A designação inglesa, “short-story”, contém o significado primordial deste género narrativo, na medida em que o adjectivo “short” indica a sua reduzida extensão, normalmente com menos de 10.000 palavras¹¹.

Esta definição é “inspirada (...) na relação com a dimensão normalmente muito mais ampla do romance” (Reis & Lopes, 1996: 78). Contudo, a extensão, só por si, não é a característica essencial, mas a limitação de extensão influencia outros aspectos, como um número reduzido de personagens, um tempo restrito e uma acção simples e linear que desenvolve um tema central. A extensão do conto e as outras características estão relacionadas ainda com as suas raízes “socioculturais e com as circunstâncias pragmáticas que envolvem a sua comunicação narrativa” (*idem*: 79). Algumas das características do conto, que o tempo acentuou ou desenvolveu, che-

¹¹ Webster Comprehensive Dictionary. International Edition: Editorial Board. 1998. pp. 1162-1163.

garam do Oriente, da Pérsia e da Arábia, com os contos “As Mil e Uma Noites”, “Aladino e a Lâmpada Maravilhosa”, entre outros.

Um outro elemento importante ao nível da pragmática do conto é a sedução instaurada pela expressão “Era uma vez”, pronunciada pelo narrador, que dá lugar a uma atmosfera quase mágica, transformando-se num ritual, em que o narrador exerce um papel aglutinador da comunidade (*ibidem*).

Nos séculos XII – XIV, devido às “gestas cavaleirescas” e à necessidade de as registar em prosa, o conto adquiriu bastante relevo e surgiram bons “mestres na matéria”, como Boccaccio (*Novelle*) e Chaucer (*Canterbury Tales*) (Moisés, 1967: 97).

No século XVI, a palavra “conto” passou a ser aplicada em sentido específico e o primeiro contista em língua portuguesa foi Gonçalo Fernandes Trancoso, que escreveu “Contos e Histórias de Proveito e Exemplo” (*ibidem*: 96). Nesta época, distinguem-se, em Espanha, Cervantes (*Novelas Ejemplares*) e, em França, d’Ouville (*Contes*) e La Fontaine (*Contes*).

Dois séculos mais tarde, no período revolucionário, em França, “o conto adquire um estatuto privilegiado ao ser usado como forma de filosofar” (Lamas, 2000: 96) e “um dos mestres do conto de todos os tempos [é] Voltaire”, cujos contos “O Ingénio” e “A Princesa da Babilónia” são exemplos da grandeza deste género narrativo. Mas é no século XIX que o conto se torna uma forma nobre, passando “a ser larga e seriamente cultivada”, tornando-se

“produto tipicamente literário (...) ganha estrutura e andamento característicos, compatível com a sua essência e seu desenvolvimento histórico, e transforma-se em pedra de toque para todo ficcionista que se preza” (Moisés, 1967: 97).

Ao “ganhar estrutura e andamento característicos”, nesse século “o conto autonomiza-se da novela e do romance e se define, conhecendo uma época de esplendor” (Lamas, 2000: 96).

Neste contexto, a publicação de contos aumenta significativa-

mente, sobretudo a partir do século XIX, e divide as atenções com o romance. Nomes como Balzac, Flaubert e Maupassant, em França; Edgar Allan Poe, na América (a quem se deve o início das histórias de crimes e detectives); Alexandre Herculano, Júlio Dinis, Eça de Queirós, Fialho de Almeida, Trindade Coelho, em Portugal e Machado de Assis, no Brasil, são alguns dos contistas mais importantes desse século.

O entusiasmo por esta forma literária continua até aos nossos dias,

“ao ponto de dar a impressão de estar submetido a um autêntico ritmo inflacionário que, porém, jamais compromete a qualidade da criação”, atingindo “o seu apogeu como forma literária ‘erudita’ ou literária” (Moisés, 1967: 98).

Entre outros escritores que cultivaram o conto, no século XX, encontramos os nomes de Virgínia Woolf, Kafka, James Joyce, William Faulkner, E. Hemingway; em Portugal, Aquilino Ribeiro, Irene Lisboa, José Rodrigues Miguéis, José Régio, Branquinho da Fonseca, Miguel Torga, Alves Redol, Manuel da Fonseca, Vergílio Ferreira, Fernando Namora, Urbano Tavares Rodrigues, Maria Judite de Carvalho, José Cardoso Pires, Agustina Bessa-Luís; e, no Brasil, Mário de Andrade, António de Alcântara Machado, Guimarães Rosa, para só citar alguns nomes.

Partilhando da opinião de Lamas, o conto apresenta-se como “transmissor de conhecimentos”, ao resumir a história e a filosofia de um povo, apelando ao imaginário, contribuindo para o desenvolvimento do ser humano, na medida que proporciona o “alargamento do real, que mergulha as suas raízes no passado, projectando-o no futuro” (2000: 96).

Identificado o valor do conto para o indivíduo, compreende-se a sua presença e permanência¹² nos programas de Português, dando cumprimento a objectivos diversificados e interligados, como a opti-

¹² O conto continua a fazer parte dos conteúdos declarativos do programa de Língua Portuguesa, do 10º ano de escolaridade (2001).

mização do uso da língua, a eficácia da comunicação, a apreciação crítica da expressão literária, a variedade de formas de escrita, a ampliação da visão do mundo e o enriquecimento interior (*idem*: 97).

Entre os vários contistas encontra-se Vergílio Ferreira, autor de “Havia Sol na Praça”, que faz parte de uma colectânea de *Contos* com 26 textos, publicada em 1976.

“Havia Sol na Praça” é uma narrativa constituída por uma única célula dramática, cujo conflito gira à volta do comportamento da personagem “Fadista” (um vagabundo que vagueia pela praça central da cidade) e das reacções provocadas na sociedade (“as forças vivas da cidade”) que acaba por determinar o seu destino. Tratando-se de um conto, apresenta uma só acção, assim conferindo-lhe unidade dramática, em que “todos os ingredientes (...) levam a um mesmo objectivo” (Moisés, 1967: 100), neste caso, “aclarar a limpeza da praça [onde se encontra o Fadista] e pôr em acção a justiça social”, ao “eliminar” o Fadista da sociedade (Ferreira, 1999: 175).

A unidade de acção condiciona todas as outras características: o espaço, o tempo, as personagens, a estrutura e a linguagem.

Neste conto, o espaço, por onde circulam as personagens, restringe-se à cidade, mais precisamente à praça da cidade, local central, onde se situa um café, espaço físico importante na acção, e o asilo. O espaço físico está intimamente relacionado com a acção, pois a praça, como lugar aberto, simboliza a liberdade por oposição ao asilo que, pelo facto de ser um lugar fechado com muros, simboliza a ausência de liberdade, a prisão. O café da praça surge, assim, como um elo de ligação entre os dois espaços físicos: com a sua porta aberta para a praça, é o lugar privilegiado para a “espionar” e, por isso, é ali que o narrador recolhe todas as informações possíveis sobre a história que conta, da qual também ele é personagem. O narrador, como personagem secundária, tem o seu campo de observação limitado, transmitindo o que apenas lhe é dado observar e viver, quando percorre a rua a caminho do seu emprego e, quando

sentado à mesa do café, tem oportunidade de conversar com o director do asilo. Deste modo, o narrador deste conto é uma testemunha do desenrolar do drama da personagem Fadista, pelo que estamos perante uma focalização narrativa externa.

O espaço físico está relacionado também com o espaço social, pois a cidade representa as normas sociais ("forças vivas/progressivas da cidade"), a organização (a polícia) e a moral (as senhoras), elementos que contribuem para uma imagem de limpeza, de progresso, de justiça, de harmonia, de boa conduta e de decência, os quais estabelecem um antagonismo com a personagem principal (o Fadista), desencadeando o conflito central.

Para além destes dois tipos de espaço, é de referir, ainda, o espaço psicológico, relacionado com o protagonista e que reflecte o problema central: por um lado, a liberdade, representada pela praça, pelo sol, pelo espaço em geral; e, por outro lado, o asilo, que representa a prisão, presente nos muros e nas sombras.

A unidade sente-se também no tempo da acção que, mesmo que seja relativamente longo, surge em forma de síntese, relevando o que é realmente importante. Neste caso, após uma introdução, o tempo surge segundo uma ordem cronológica e lógica, desencadeando-se os acontecimentos para um fim, quase inesperado e surpreendente. As sete sequências narrativas identificadas seguem-se num ritmo rápido, marcadas, quase exclusivamente, por expressões temporais "E, certo dia,...", "E um dia...", "De modo que...", "Até que um dia...", "E foi assim...", "Até que alguns meses..." e "Até que tudo se acertou, e um dia...", que sublinham o desenvolvimento dinâmico da acção, marcando justamente a alternância de movimentos entre as "forças vivas da cidade" e o Fadista.

Interessa, ao conto, operar com a acção, pelo que se apresentam "situações conflituosas em que todos nós, indistintamente, podemos espelhar-nos" (Moisés, 1967: 102), na medida em que também nós fazemos parte da sociedade. No conto em consideração,

esta questão surge pela perspectiva do narrador, ao referir-se ironicamente à “justiça social” praticada pelas “forças vivas da cidade” com vista a excluir da comunidade o vagabundo.

Esta situação de conflito confere verosimilhança ao conto, pois podemos dizer que o Fadista é um dos muitos sem-abrigo que fazem parte da sociedade moderna. A vida dos sem-abrigo é marcada por uma grande instabilidade, que, neste caso, é retratada pela alternância de estados de opressão e liberdade configurados nas sequências: prisão (1ª sequência), fuga/liberdade (2ª sequência), internamento (3ª sequência), fuga/liberdade (4ª sequência), internamento (5ª sequência), fuga/liberdade (6ª sequência) e internamento (7ª sequência), situações vivenciadas pelo protagonista. De forma a não perturbar a unidade temporal, o narrador recorre, por vezes, a anisocronias, como a pausa, a elipse, o sumário e o resumo.

Além do Fadista/vagabundo, personagem principal, são em número reduzido as restantes personagens: uma personagem colectiva, constituída pelos garotos, polícia, senhoras, automobilistas e as pessoas que passavam e que representam a cidade; o director do asilo; os companheiros do café; os colegas do asilo; e, o narrador. À excepção do Fadista, do narrador e do director do asilo, as outras personagens poder-se-ão classificar como figurantes da acção.

A linguagem, pela voz do narrador, destaca, logo no início do conto, os planos sociais diferentes em que se insere a acção: “E era assim todas as manhãs. Eu subia a rua para a repartição, ele descia-a para a vadiagem.” A relação antagónica entre o narrador e o Fadista (“repartição” vs “vadiagem”), realçada pelo uso do imperfeito do indicativo de verbos de significação contrária (“subia” e “descia”), pode ser considerada uma metáfora de cariz social, que conduz a uma crítica social e moral.

E é assim que, desde logo, numa linguagem acessível e apelativa “pela palavra e pelas fórmulas linguísticas” é suscitada “a adesão do leitor” (Lamas, 2000: 96).

Contribui para essa motivação a forte expressividade do discurso, de que são exemplos as comparações inusitadas (“a caranguejola era uma espécie de jangada com várias pranchas pregadas umas às outras.”), as metáforas (“À proa, sentado num traseiro, viajava um cão a gozar a paisagem.”) e a riqueza de palavras (substantivos, adjectivos, formas verbais...) que formam esses procedimentos estilísticos. A descrição inicial do Fadista, numa linguagem de fácil compreensão para o leitor, tem um papel fortemente motivador para a continuação da leitura.

Ainda sobre a linguagem, não podemos deixar de destacar a importância, neste conto, do uso da ironia, que serve os objectivos da mensagem do texto, no que se refere à transmissão dos valores morais e sociais, pela crítica que encerra (“De modo que as forças vivas da cidade, para clarearem um pouco o aspecto da praça e praticarem a justiça social, meteram-no no asilo.” – p. 174). Neste exemplo que acabámos de registar, ela se torna mais contundente pela expressividade de certas palavras como a forma do verbo “clarear” ou a expressão “praticarem a justiça social”.

Esta linguagem apelativa condensa os pormenores, usando a descrição, como modo de representação do discurso, no que se considera essencial (características da personagem principal), e a narração, no que se refere à sucessão rápida das sete sequências narrativas.

De entre os modos de expressão/apresentação do discurso, o discurso directo, pelo diálogo entre as personagens, é bastante importante, reflectindo o conflito das pessoas e contribuindo para a aproximação do leitor à narrativa. Contudo, neste conto predomina o discurso indirecto, encontrando-se, também, o discurso indirecto livre, que ajuda a marcar a atitude irónica do narrador face ao director do asilo e que conduz, mais uma vez, à crítica social, de que é exemplo a seguinte passagem:

“Foi o director do asilo que nos contou. Certa madrugada, apanhou o burro e o cão, endireitou a jangada e partiu. Foi passado ainda um mandado de busca ou de captura. Mas como o não encontraram e havia sempre outras coisas para buscar, também o esqueceram” (p. 175).

Todas estas características do texto contribuem para que os acontecimentos se precipitem perante o leitor, caminhando para um desenlace, regra geral, algo enigmático, que surpreende o leitor e o deixa a pensar sobre determinadas questões, que fazem parte da realidade que o cerca e que mexem, essencialmente, com valores sociais e morais. Assim, quando na última parte da narrativa, o desenlace, o leitor fica a saber do suicídio do protagonista, pelo diálogo entre um narrador chocado, algo incrédulo, e um director do asilo desprendido, indiferente, o leitor sente, forçosamente, necessidade de meditar sobre a justiça ou injustiça que se regista no mundo em que vivemos e questionar-se sobre o destino de tantos “fadistas” que pululam em cada cidade, em cada esquina. E a última frase do texto, “Havia Sol na Praça”, também ela o título escolhido para o conto, vem ajudar a criar no leitor alguma emoção e perplexidade acerca da vida.

Passar-se-á, de seguida, a apresentar a preparação pré-pedagógica da leitura do conto.

2.3. PREPARAÇÃO PRÉ-PEDAGÓGICA DO CONTO

Todas as unidades didáticas são sujeitas a uma planificação prévia, pelo grupo de professores que lecciona o mesmo nível de ensino.

Como já foi referido, a leitura do conto literário ou de autor constitui a segunda unidade a ser leccionada no 10º ano de escolaridade, dando continuidade ao estudo do texto narrativo, que se inicia, neste nível de ensino, pela leitura do conto popular (1ª unidade). Esta sequência da 1ª para a 2ª unidades, do conto popular para o conto literário, permite recuperar conteúdos programáticos relacionados com a narrativa e estabelecer relações de carácter temático e estrutural entre ambos.

De acordo com a planificação da unidade apresentada, a decorrer em cerca de doze aulas, pode-se constatar que a sua preparação pré-pedagógica realiza-se através de um trabalho colaborativo entre os professores responsáveis por este nível de ensino. Os professores começam por reunir, individualmente, subsídios diversos de apoio à leitura do conto, do ponto de vista temático, para mais tarde, e em conjunto, partilharem essa recolha e seleccionarem o que lhes parecer mais adequado aos objectivos pré-definidos para a leitura.

Estes subsídios podem ser encontrados em materiais didácticos, escolhidos criteriosamente, com a função de motivar os discentes para a temática do conto, na 1ª etapa da leitura (a pré-leitura), registando-se a preocupação de os adequar a cada turma, de acordo com as suas características.

Numa aproximação inicial ao conto, nem todos os professores se preocupam em dar a conhecer aos alunos a biografia de Vergílio Ferreira, deixando para um momento posterior, ou mesmo para a parte final da leitura da obra, sem ser, contudo, esquecida. Nesta etapa da pré-leitura, são utilizados materiais recolhidos de jornais e revistas, explorando imagens, textos, alguns incluindo entrevistas,

sobre “os sem-abrigo”, permitindo uma abordagem social e cultural dos seus problemas. Esta sensibilização à leitura do conto “Havia Sol na Praça” é acompanhada, em certos casos, da leitura de poemas, sobre a mesma temática, de autores consagrados, como, por exemplo, Manuel da Fonseca (“Sol do Mendigo” e “O Vagabundo”), e da leitura de excertos do conto “Homero”, de Sophia de M. B. Andresen. Este conjunto de textos permite evocar conhecimentos, que decorrem das experiências vivenciadas pelos alunos, e proceder ao levantamento de elementos paratextuais, nomeadamente o título e palavras-chave, que os orientam, num primeiro contacto, para a temática do conto.

Após a realização de diversas actividades que constituem a pré-leitura do conto (como conhecer o autor), os alunos vão contactar directamente com o texto, de forma a atingirem os seguintes objectivos específicos (que transcrevemos da planificação feita pelo grupo), a saber: recordar as categorias do modo narrativo; apreender e distinguir os aspectos próprios dos modos de representação e expressão do discurso; reconhecer os recursos linguísticos e estilísticos do conto e o respectivo valor expressivo; rever os processos de subordinação de orações; sintetizar as características do conto de autor; distinguir “conto tradicional” de “conto de autor”; e, saber elaborar um conto¹³.

Os objectivos definidos pretendem ser atingidos através dos seguintes conteúdos programáticos seleccionados: a biografia do autor; as categorias da narrativa (personagens – relevo e composição; acção – sequências narrativas; espaços; tempo da história e do discurso; e, narrador – quanto à participação e à ciência); modos de representação do discurso (narração e descrição); modos de expressão do discurso (diálogo, monólogo, monólogo interior e discurso indirecto livre); recursos expressivos (ironia, repetição e metonímia); orações subordinadas; e, características do conto de autor (transmis-

¹³ Os objectivos definidos pelo grupo parecem estar relacionados com a análise semântica e estrutural do texto, descurando os aspectos relacionados com a sua leitura projectiva: o tratamento dos sentidos que veicula, que estão relacionados com os valores sociais e morais de uma formação para a cidadania.

são escrita, enunciação identificada, predomínio do código linguístico, verosimilhança, determinação espaço-temporal, concentração da acção e dimensão moralizante e crítica).

Em termos genéricos, as estratégias indicadas para a consecução dos objectivos da unidade são variadas, destacando-se: a elaboração de uma biografia sintetizada; a delimitação dos momentos e das sequências narrativas; ou, a caracterização de personagens, de espaços. De acordo com o material de apoio fornecido pelas professoras colaboradoras, verifica-se que muitas destas estratégias são elaboradas a pensar na participação activa dos alunos, a partir da realização de quadros-síntese, de esquemas, de textos com espaços em branco para completar, de repostas a questionários de escolha múltipla e a questionários tipo “verdadeiro” / “falso”, sendo necessário justificar as afirmações “falsas”. Ao longo da leitura do conto, é de salientar a presença de fichas de carácter informativo, fornecidas pelas professoras, como por exemplo: tópicos para a observação de uma imagem; os conectores; questões para exploração do título do conto; a estrutura do conto – conceitos; a classificação do narrador, quanto à presença e quanto ao ponto de vista; aperfeiçoamento de texto (questões relacionadas com a pontuação, ortografia, sintaxe e semântica); definições de burlesco, ironia e sátira; modos de representação e de expressão do discurso; e, a subordinação - a frase composta.

Na etapa final da leitura do conto, a pós-leitura, os professores, com a preocupação de reinvestir os conhecimentos adquiridos pelos alunos e estabelecer relações intertextuais, propõem a abordagem de outros textos, como por exemplo: “Cidade”, poema de Sophia de M. B. Andresen; “O direito de admissão”, excerto narrativo, adaptado do romance *Tempo de solidão* (1973), de Manuel da Fonseca; “Cala os olhos, vagabundo”, poema de José Gomes Ferreira; “Solidariedade”, poema de Mário Dionísio; e, ainda, um excerto da “Declaração Universal dos Direitos Humanos”. Deste último texto, são lidos alguns

artigos, de forma a permitir uma reflexão sobre os direitos do Homem e, principalmente, sobre os valores sociais e morais, tais como: liberdade, solidariedade, tolerância, paz, justiça, verdade, responsabilidade e afectividade.

A planificação da unidade apresenta, também, a presença de momentos de produção escrita, como por exemplo: o resumo do conto; elaboração de um conto; elaboração de um texto sobre “a solidariedade” ou “a justiça” ou “a tolerância”; e, a elaboração de um poema, tendo por base um direito humano. Estas propostas de produção escrita são efectuadas em turmas diferentes, e não numa só turma, de acordo com as preferências das professoras, tendo em conta as competências a serem desenvolvidas pelos alunos.

Após esta referência à preparação pré-pedagógica da unidade “conto de autor”, passar-se-á a um novo capítulo, que constará da descrição do trabalho prático observado, constituído pelos questionários preenchidos pelas professoras, que gentilmente acederam a participar no estudo, e dos testes sumativos realizados pelos alunos, incidindo sobre a compreensão da leitura do conto “Havia Sol na Praça”. Tanto os questionários como os testes sumativos serão analisados de forma a proceder a uma avaliação sobre o modo como a compreensão do texto narrativo se efectivou.

3. CAPÍTULO III. TRABALHO DE OBSERVAÇÃO

3.1. IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Como referimos na introdução deste trabalho, a amostra é relativamente reduzida (três turmas de 10º ano e três professoras), o que, certamente, não impedirá os resultados de serem enriquecedores e pertinentes, do ponto de vista pedagógico-didáctico.

Assim, foram seleccionadas três turmas, para este estudo, que fazem parte do Agrupamento 1, do 10º ano de escolaridade, da Escola Secundária da Quinta das Flores, em Coimbra.

Vejamos, então, o perfil das turmas seleccionadas para a realização do trabalho de campo. Os elementos caracterizadores a apresentar foram gentilmente cedidos pelos Directores das respectivas turmas, que os recolheram através de um inquérito respondido pelos alunos no início do ano lectivo, como é hábito, e que serve para dar a conhecer aos professores das turmas o perfil dos alunos com quem vão trabalhar ao longo do ano, de forma a auxiliá-los na planificação das unidades didácticas das suas disciplinas.

A primeira turma (A) é constituída por 22 alunos, 18 do sexo feminino e quatro do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 14 e 18 anos, seis dos quais estão a repetir o 10º ano de escolaridade. Cerca de metade dos alunos vive na cidade e os restantes deslocam-se de localidades, cuja distância oscila entre os cinco e 15 km sujeitos a demoras de transportes públicos, chegando alguns a gastar duas horas de viagem por dia.

O agregado familiar destes alunos é formado, maioritariamente, por pais com habilitações literárias diversificadas, desde o 1º Ciclo do Ensino Básico ao Ensino Superior.

Relativamente a hábitos de estudo, 60% dos alunos dizem estudar diariamente; contudo, o tempo despendido varia entre os 15

minutos e as três horas, não recebendo qualquer ajuda cerca de metade dos discentes. A maioria estuda porque quer “ser alguém”, quer “preparar o futuro”, ou seja, tem objectivos definidos, com maior incidência na área da saúde (Enfermagem, Fisioterapia, Farmácia e Medicina); no entanto, 4% refere que estuda porque é obrigado.

Um aspecto bastante relevante tem a ver com a forma como os alunos ocupam os seus tempos livres e, das respostas obtidas, nenhum aluno se referiu à leitura, recaindo as suas preferências em: conversar, ouvir música, utilizar o computador, ir ao cinema e à discoteca e ajudar em casa. Quanto às suas preferências televisivas, metade dos alunos gosta de ver filmes, 27% vê notícias e os restantes dividem a atenção entre concursos, telenovelas, séries e documentários.

Ao serem questionados sobre o tipo de leitura preferida, a ficção e o romance são preferidos por quase metade da turma, sendo referidas, também, leituras de livros de terror, de “suspense”, de aventura, de acção e de poesia. É de salientar que cinco alunos referem não ler.

A segunda turma (C) é constituída por 24 alunos, 19 do sexo masculino e cinco do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos. Nesta turma, apesar da retenção já ter afectado oito alunos, só dois se encontram a repetir o 10º ano de escolaridade. A maioria dos alunos vive na cidade, deslocando-se a pé para a escola. O agregado familiar é constituído, maioritariamente, pelos pais e um irmão, e as habilitações literárias dos pais oscilam entre o 4º ano de escolaridade e o curso superior.

Nesta turma, cerca de metade dos alunos refere estudar diariamente, entre 30 minutos a duas horas, e, à excepção de seis alunos, todos os outros afirmam ter ajuda no estudo, na maioria por parte dos familiares (pais, irmãos e tios). Todos referem que frequentam a escola por vontade própria, expressando o desejo de tirar um curso superior, querendo a maioria frequentar cursos na área das enge-

nharias, como por exemplo: Engenharia Informática, Civil e Electro-técnica.

As actividades com as quais os alunos ocupam os seus tempos livres são diversificadas: jogar computador, ver televisão, praticar desporto, ouvir música, cinema, ler e dançar. Os alunos que gostam de ler (19), preferem livros de ficção científica, de aventura, de terror, romance e policiais. Destes alunos, 18 costumam ler jornais, com destaque, especial, para os desportivos. Quanto às preferências televisivas, predomina o desporto, mas também referem gostar de ver filmes, o telejornal, telenovelas e documentários.

A terceira turma (D) é constituída por 21 alunos, 11 do sexo masculino e dez do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos, oito dos quais estão a repetir o 10º ano de escolaridade. Metade dos alunos reside na cidade e os restantes nos arredores, a uma distância, em alguns casos, de 20 km. O agregado familiar é na maioria constituído pelos pais, cujas habilitações literárias oscilam entre o 1º ciclo do Ensino Básico e um curso superior.

Nesta turma, metade dos alunos afirma não estudar diariamente e quase todos têm ajuda no estudo. No entanto, sete declararam ainda não terem objectivos definidos quanto ao futuro, enquanto os restantes se dividem: uns pensam seguir os estudos, na área da saúde (Enfermagem, Fisioterapia, e Medicina), outros preferem a Engenharia Informática e a Agronomia.

Os tempos livres destes alunos são ocupados a ouvir música, ir à discoteca, utilizar o computador, ir ao cinema e ao café, conversar, ajudar em casa, passear a pé e de bicicleta e ajudar no ofício os pais. Nenhum dos alunos manifestou o gosto pela leitura e, de acordo com os dados fornecidos pelo Director de turma, não se questionaram as possíveis preferências no domínio da leitura, limitando, de certo modo, a informação desejada.

A selecção das três turmas obedeceu a uma preocupação em alargar o leque de informações a recolher, relativamente às experiên-

cias profissionais das professoras da disciplina de Português B envolvidas, tratando-se de pessoas distintas profissionalmente, o que implica uma prática pedagógico-didáctica diferenciada, apesar do trabalho desenvolvido com os alunos pretender atingir objectivos comuns da disciplina.

Desta forma, a professora da turma A é profissionalizada pelo modelo do Ramo de Formação Educacional da F.L.U.C., grau que obteve há dez anos, exercendo, actualmente, as funções de orientadora da disciplina de Português, do núcleo de estágio de Estudos Portugueses, a funcionar na escola.

A professora da turma C é também profissionalizada pelo modelo do Ramo de Formação Educacional da F.L.U.C., grau obtido há 13 anos. Esta docente tem uma experiência profissional mais longa, 17 anos de serviço, mantendo a sua actividade, unicamente leccionando as disciplinas de Português e Francês, sem ter desempenhado cargos de orientação.

A professora da turma D é estagiária do Ramo de Formação Educacional da F.L.U.C., do núcleo de estágio de Português/Francês, a funcionar na escola, e não tem qualquer experiência profissional. Como se pode concluir, esta professora não está a ser orientada pela professora da turma A, pois pertence a um núcleo de estágio diferente, tendo, por isso, uma outra professora orientadora. Este aspecto merece ser realçado, na medida em que não há possibilidade de haver coincidência entre o trabalho pedagógico realizado por estas duas professoras, o que seria de esperar se o contrário acontecesse, pois é razoável que a prática pedagógico-didáctica da orientadora influencie a prática dos estagiários que orienta.

3.2. DESCRIÇÃO DOS MATERIAIS RECOLHIDOS

3.2.1. QUESTIONÁRIOS

Com o propósito de compreender os processos de ensino-aprendizagem que podem levar ao desenvolvimento da competência leitora e, por conseguinte, das competências *referencial* ou *cultural* e *estratégica* dos discentes, é necessário ter a percepção dos procedimentos praticados pelos professores, em contexto sala de aula.

Assim, no sentido de conhecer as concepções e as práticas das professoras colaboradoras, foram elaborados dois questionários, com o título genérico “Actividades/Estratégias de Ensino do Texto Narrativo”, divididos em duas partes¹⁴.

Na primeira parte dos questionários, constituída por 21 itens, a nossa intenção é identificar o grau de ocorrência de processos de operacionalização das competências nos domínios da compreensão oral e escrita e da leitura, que se afiguram fundamentais no desenvolvimento da competência leitora, primeiro ao longo do processo de ensino-aprendizagem da disciplina em geral (primeiro questionário) e, posteriormente, em relação à unidade didáctica “Conto de Autor” (segundo questionário).

Sendo nosso objectivo avaliar como se procede a compreensão do conto “Havia Sol na Praça”, entende-se, desde logo, que o aluno, para compreender e interpretar o texto, deve possuir determinadas competências, nomeadamente as competências linguística e discursiva. Para que o aluno possua essas competências é necessário investir no seu ensino, como tem sido referido por vários autores¹⁵. Esta ideia de ensinar competências aos alunos surge, pela primeira vez, no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001). Neste documento, a noção de competência “diz respeito ao processo de activar re-

¹⁴ Cf. Anexos 1 e 2.

¹⁵ Entre outros autores mencionamos J. Thomson, N.K.Duke e D. Pearson, M. Pressley, Armanda Costa, Cristina Mello e Emília Amor.

*curso*s (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações” estando, por isso, associada ao “desenvolvimento de algum grau de *autonomia* em relação ao uso do saber”(p. 9). No caso da leitura, o aluno necessita de saber “activar” conhecimentos (sobre temáticas, sobre estruturas textuais, etc.), capacidades (de reflexão, de inferência, etc.) e estratégias (de selecção, de relacionamento, etc.), de acordo com o tipo de texto e o objectivo de leitura que tem em vista. Ao dominar estes recursos, o aluno adquire autonomia e, no que se refere à leitura, detém competência leitora.

Quanto à elaboração dos questionários, a primeira parte do questionário foi concebida com base nas competências referidas no Currículo Nacional do Ensino Básico e no documento de trabalho preparatório do C. N. E. B., que refere a importância “de uma efectiva articulação entre os vários ciclos de ensino básico, a qual deverá estender-se ao ensino secundário”(p.3), e que apresenta uma maior pormenorização, incluindo diversos níveis de desempenho das várias competências. Essa importância, em se estender ao Ensino Secundário, concretizar-se-á pela implementação do Programa de Língua Portuguesa do Ensino Secundário (2001), que já está também concebido em função do desenvolvimento de competências.

No interesse de avaliar a compreensão da leitura, centrou-se o questionário nos processos de operacionalização da competência da compreensão oral e escrita, entendida como a capacidade para atribuir significado a discursos orais e escritos, envolvendo “a recepção e a decifração da mensagem por acesso organizado da memória, o que implica prestar atenção ao discurso e seleccionar o essencial da mensagem” (M.E./D.E.B. - C.N.E.B., 2001: 32), colocando “o sujeito em relação dialógica com os enunciados, o que faz dele um co-construtor dos sentidos, atribuindo-lhe um papel activo” (M.E./D.E.S., 2001: 19). Consideraram-se, também, os processos de operacionalização da leitura, entendida como “processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo”, implicando “a

capacidade de decodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimento" (M.E./D.E.B. - C.N.E.B., 2001: 32).

Os itens incluídos nesta primeira parte foram seleccionados e adaptados, por um lado, do conjunto de níveis de desempenho das competências específicas dos domínios em causa, ao longo dos três ciclos do Ensino Básico, com especial incidência nos segundo e terceiro ciclos, presentes no documento de trabalho preparatório do C. N. E. B., e, por outro, dos processos de operacionalização das competências referidos no Programa de Língua Portuguesa do 10º ano (2001). A selecção efectuada teve em conta os princípios metodológicos do programa de Português B do Ensino Secundário, nomeadamente, a identificação no texto de "valores (explícitos ou implícitos" (1997: 88), o "cruzamento das actividades de leitura com a oralidade e a escrita", de forma a promover o papel activo do aluno na recepção e produção textuais (*idem*: 89), e "a diversificação de experiências de leitura e o permanente questionamento de textos" (*ibidem*). Além das orientações programáticas, também considerámos o conhecimento pessoal das dificuldades e das necessidades normalmente sentidas pelos alunos de 10º ano de escolaridade, o que justifica investir em todos os graus de escolaridade no ensino de processos de operacionalização das competências.

Ao ser nossa intenção avaliar a competência da leitura, não se pode dissociar esta das competências da compreensão oral e escrita, pois todas dizem respeito à compreensão do texto escrito. Com efeito, o processo "inferir sentidos implícitos" (4) implica uma operação de **leitura** do texto e uma operação de **compreensão** do mesmo, que se revela pela **oralidade** ou pela **escrita**.

Porque o acto de ler, intrinsecamente ligado à compreensão, implica a utilização de processos cognitivos e linguísticos, presentes no questionário elaborado, os vários itens relacionam-se com o conhecimento prévio activado pelo texto, com as ideias do próprio texto

e com os significados das palavras, partindo das relações gramaticais e semânticas que se estabelecem. A exemplo do que se acabou de referir, ao indicar a ocorrência do processo de operacionalização “distinguir o essencial do acessório”, estão inerentes conceitos sobre o que se considera “essencial” e “acessório” e a capacidade de estabelecer a distinção entre os dois conceitos a partir do próprio texto, através do processo linguístico; outro exemplo prende-se com a competência de “estabelecer relações temáticas entre textos”, que pressupõe, também, a activação de processos tanto cognitivos como linguísticos.

A segunda parte dos questionários diz respeito ao domínio da leitura, concretamente às actividades/estratégias utilizadas ao longo da leitura do texto narrativo, com base nos princípios orientadores da leitura por etapas, apresentadas por autores como Giasson, Sequeira e Amor¹⁶, e que consta dos “Conteúdos Processuais” a nível da “Estruturação da Actividade” no Programa de Língua Portuguesa, 10º ano (2001: 12 e 23). Esta parte contém 13 itens na etapa da pré-leitura, 26 na da leitura e oito na da pós-leitura.

As actividades/estratégias apresentadas, tendo, à partida, o mesmo valor no contexto da leitura, implicam os alunos de forma diferente: umas envolvem-nos individualmente (como por exemplo: 1.10. Evocação de conhecimentos prévios; 2.1. Leitura silenciosa; 2.25. Reflexão pessoal), outras podem ou não envolvê-los colectivamente, como grupo-turma ou subgrupos (como por exemplo: 1.3. Identificação de elementos paratextuais; 2.3. Compreensão global do texto; 3.2. Avaliação crítica). A implicação dos alunos nas actividades também se processa de forma diferente quanto ao seu empenhamento intelectual e cultural, pois algumas dessas actividades não pressupõem um elevado grau de reflexão por parte dos discentes (como por exemplo: 1.8. Identificação da tipologia textual; 2.2. Leitura em voz alta; 2.6. Mobilização de conhecimentos factuais), en-

¹⁶ As etapas da leitura, consideradas por estas autoras, foram definidas anteriormente.

quanto outras requerem a manifestação do *conhecimento explícito* (como por exemplo: 1.5. Identificação do tema/problema abordado; 1.11. Levantamento de hipóteses/antecipação de sentidos; 2.4. Divisão do texto em partes; 2.8. Inferências sobre o texto; 2.22. Análise morfossintáctica; 3.1. Comentário escrito).

O primeiro questionário (anexo 1) foi respondido pelas professoras, colaboradoras deste trabalho, antes de iniciar o estudo da unidade didáctica "Conto de Autor" e as respostas foram obtidas tendo em conta a experiência profissional e/ou conhecimentos sobre o assunto por parte das docentes.

A relevância dos processos de operacionalização das competências da compreensão oral e escrita e da leitura, ao longo do processo de ensino-aprendizagem da disciplina em geral, e das actividades/estratégias utilizadas na leccionação do texto narrativo, manifestou-se pelo preenchimento de uma grelha, que compõe o questionário, onde se referem os seus graus de ocorrência. A grelha utilizada apresenta uma escala numérica, de zero a três, que corresponde aos graus nulo (0), mínimo (1), médio (2) e elevado (3), adequando-se aos objectivos pretendidos, permitindo a comunicação com clareza da informação adequada e a avaliação, sem divagações, dos objectivos (Vallejo, 1979: 172-3).

O segundo questionário (anexo 2) foi respondido após a leccionação da unidade didáctica "Conto de Autor", sendo dirigido, especificamente, para esta unidade, registando os graus de ocorrência dos processos de operacionalização das competências nos domínios da compreensão oral e escrita e da leitura, bem como das actividades/estratégias utilizadas ao longo da leitura do conto "Havia Sol na Praça".

Este questionário, cujos itens são comuns aos do primeiro, contém também questões de resposta aberta, que pretendem clarificar a acessibilidade e a eficácia dos processos de operacionalização das competências desenvolvidas e das actividades/estratégias postas

em prática ao longo da leccionação da unidade.

A primeira parte do questionário contém 21 itens que, no seu conjunto, ensinados e desenvolvidos os processos de operacionalização aí registados, ao longo da leitura do conto, contribuirão para a formação do bom leitor. Estes processos de operacionalização das competências nos domínios da compreensão oral e escrita e da leitura (primeira parte do questionário) estão intimamente relacionados com o acto de ler, desde a pré-leitura à pós-leitura (segunda parte do questionário). Essa relação surge de forma directa ou indirecta, podendo um processo de operacionalização de competências ter implicações no desenrolar de mais do que uma actividade/estratégia. Por exemplo, o processo de “reconhecer usos figurativos”, no texto, está relacionado com a realização de actividades, durante a leitura, como as seguintes: a “identificação de elementos paratextuais”, a “descodificação/exploração do vocabulário”, as “inferências sobre o texto”, as “inferências a partir do texto”, a “identificação de factos e sentidos implícitos”, a “interpretação da mensagem”, a “interpretação do significado das categorias da narrativa” e a “análise estilística”. Da mesma maneira, o processo de “seleccionar a estratégia de leitura adequada ao fim em vista” pode reflectir-se em todas as actividades implicadas no acto de ler. Com efeito, se o objectivo de leitura é compreender o texto na sua globalidade, ter-se-á que optar por uma estratégia de leitura global; por outro lado, se os objectivos de leitura são a “identificação de factos e sentidos explícitos”, “a identificação da ideia principal e/ou ideias secundárias”, a estratégia de leitura poderá ser selectiva; e, ainda, se o objectivo de leitura é a “verificação de hipóteses”, a estratégia de leitura poderá ser analítica e crítica.

A razão de se ter optado por aplicar dois questionários, ainda que idênticos, em momentos do processo de ensino-aprendizagem distintos (antes e depois da leccionação da unidade didáctica “Conto de Autor”), prende-se com o facto de se pretender conhecer, em primeiro lugar, as concepções de leitura das professoras colaboradoras

e, em segundo lugar, quais os processos de operacionalização das competências da compreensão oral e escrita e da leitura que foram privilegiados e as actividades/estratégias utilizadas no decorrer da leitura do conto “Havia Sol na Praça”, de forma a avaliar a compreensão da leitura do texto narrativo.

3.2.2. TESTES SUMATIVOS

Ao avaliar a compreensão da leitura do conto, há que ter acesso a informações sobre os conhecimentos e as competências que os alunos, efectivamente, adquiriram no final da unidade didáctica. Um dos modos de obter este tipo de informação é a análise dos testes sumativos realizados pelos alunos que, relativamente ao nosso estudo, nos podem fornecer dados sobre a compreensão textual e as competências por eles desenvolvidas.

Os enunciados dos testes sumativos, das três turmas, que constituem a amostra do nosso trabalho, são distintos. O enunciado do teste da turma A apresenta um excerto do conto estudado e um questionário de cinco perguntas, algumas desdobradas em alíneas, sobre o excerto, o conto em geral e, uma delas, sobre dois poemas, que foram abordados, nas aulas, estabelecendo uma relação de intertextualidade com o conto. Este teste possui, ainda, uma questão de desenvolvimento, que não vai ser considerada para análise, pois refere-se à unidade didáctica anterior à do "Conto de Autor", o "Conto Popular". O enunciado do teste da turma C é constituído por um excerto do conto, um questionário de sete perguntas sobre o excerto transcrito e uma questão de desenvolvimento. Esta questão tem por base dois dos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1º e 2º) e pretende que os alunos redijam um texto, comentando a conciliação dos dois artigos transcritos e a situação da personagem principal do conto, atendendo, também, à experiência de vida dos discentes. O enunciado do teste da turma D tem também um excerto transcrito do conto e um questionário de quatro perguntas, uma das quais desdobrada em três alíneas. As questões são não só sobre o excerto transcrito, mas também sobre o conto em geral. A questão de desenvolvimento não vai ser considerada para análise, pois refere-se à unidade didáctica seguinte à do "Conto de Autor", a "Poesia Trovadoresca".

A observação destes instrumentos permite detectar os aspectos de análise textual privilegiados pelo professor (componentes textuais, estratégias de leitura...) e explicitar os modos de avaliação da compreensão do texto literário, objectivos que ficaram definidos no início deste trabalho.

3.3. DESCRIÇÃO DOS DADOS OBSERVADOS

3.3.1. QUESTIONÁRIOS DIRIGIDOS ÀS PROFESSORAS

A resposta à primeira parte do primeiro questionário¹⁷ permite uma leitura dos processos de operacionalização das competências desenvolvidos, por norma, nas aulas das professoras colaboradoras, independentemente do tipo de texto que os alunos estão a ler. Para mais facilmente identificar as respostas das professoras, optou-se por denominar a docente da turma C, por professora profissionalizada (P.P.), a da turma A, por professora orientadora (P.O.) e a da turma D, por professora estagiária (P.E.).

Neste momento, é nosso propósito fazer uma leitura linear das respostas obtidas nos questionários; numa parte posterior do trabalho daremos a conhecer, então, a nossa interpretação das mesmas.

Na totalidade, verifica-se que há diferenças quanto ao grau de ocorrência dos diversos processos mencionados, entre as professoras, diferença que é mais significativa entre a P.E. e as outras duas professoras¹⁸: a P.P. refere o grau mínimo em dois itens, o grau elevado em sete e o grau médio em 12; a P.O. indica o grau de ocorrência mínimo em três itens, o grau médio em oito e o grau elevado em dez; a P.E. refere o grau nulo em três itens, o grau mínimo em sete e o grau médio em 11. Esta diferença entre as respostas das P.P. e P.O. e as respostas da P.E., que ocorre com alguma frequência, do nosso ponto de vista tem como explicação a inexperiência profissional da P.E., que não lhe permite ter uma percepção clara das necessidades dos alunos.

Particularizando¹⁹, a P.P. indica o grau mínimo de ocorrência em “reconhecer valores estéticos” (16) e em “elaborar ficheiros temáticos, bibliográficos, etc.” (20); o grau de ocorrência elevado em “distinguir o essencial do acessório” (2), em “inferir sentidos implícitos”

¹⁷ Cf. Anexo 1 - Disciplina de Português B.

¹⁸ Cf. Anexo 3 – Disciplina de Português B.

¹⁹ Cf. Anexo 4 – Disciplina de Português B.

(5), em “reconhecer usos figurativos” (6), em “extrair e condensar informação” (9), em “estabelecer a sequência de acontecimentos principais” (11) e em “apreender criticamente o significado e a intencionalidade do texto” (17); e, o grau de ocorrência médio em “seleccionar a estratégia de leitura adequada ao fim em vista” (1), em “apreender sentidos explícitos” (3), em “inferir o tópico textual” (7), em “inferir o tema” (8), em “descrever cenas e objectos observados” (10), em “reconhecer os meios linguísticos utilizados na construção da coesão textual” (12), em “elaborar resumo” (13), em “estabelecer relações temáticas entre textos” (14), em “reconhecer valores culturais e éticos” (15), em “pesquisar informação” (18), em “tratar informação” (19) e em “realizar actividades de forma autónoma e responsável” (21).

A P.O. refere o grau de ocorrência mínimo em “apreender sentidos explícitos” (3), em “descrever cenas e objectos observados” (10) e em “elaborar ficheiros temáticos” (20); o grau de ocorrência médio em “distinguir o essencial do acessório” (2), em “reconhecer usos figurativos” (6), em “inferir o tópico textual” (7), em “extrair e condensar informação” (9), em “elaborar resumo” (13), em “reconhecer valores estéticos” (16), em “pesquisar informação” (18) e em “realizar actividades de forma autónoma e responsável” (21); e, o grau de ocorrência elevado em “seleccionar a estratégia de leitura adequada ao fim em vista” (1), em “inferir sentidos implícitos” (4), em “detectar palavras-chave” (5), em “inferir o tema” (8), em “estabelecer a sequência dos acontecimentos principais” (11), em “reconhecer os meios linguísticos utilizados na construção da coesão textual” (12), em “estabelecer relações temáticas entre textos” (14), em “reconhecer valores culturais e éticos” (15), em “apreender criticamente o significado e a intencionalidade do texto” (17) e em “tratar informação” (19).

A P.E. indica o grau de ocorrência nulo em “reconhecer usos figurativos” (6), em “inferir o tópico textual” (7) e em “inferir o tema”

(8); o grau de ocorrência mínimo em “inferir sentidos implícitos” (4), em “detectar palavras-chave” (5), em “extrair e condensar informação” (9), em “reconhecer os meios linguísticos utilizados na construção da coesão textual” (12), em “pesquisar informação” (18), em “tratar informação” (19) e em “elaborar ficheiros temáticos” (20); e, o grau de ocorrência médio nos restantes processos, isto é: em “seleccionar a estratégia de leitura adequada ao fim em vista” (1), em “distinguir o essencial do acessório” (2), em “apreender sentidos explícitos” (3), em “descrever cenas e objectos observados” (10), em “estabelecer a sequência dos acontecimentos principais” (11), em “elaborar resumo” (13), em “estabelecer relações temáticas entre textos” (14), em “reconhecer valores culturais e éticos” (15), em “reconhecer valores estéticos” (16), em “apreender criticamente o significado e a intencionalidade do texto” (17) e em “realizar actividades de forma autónoma e responsável” (21).

A diferença de respostas, que se regista nesta parte do primeiro questionário, quase que se dilui quando as inquiridas respondem à primeira parte do segundo questionário, relativamente aos processos de operacionalização de competências realizados na leccionação da unidade didáctica “Conto de Autor”²⁰. Neste caso, a P.P. indica o grau de ocorrência nulo num item, o grau de ocorrência mínimo em dois itens, o grau de ocorrência médio em sete itens e o grau de ocorrência elevado em 11 itens; a P.O. refere o grau de ocorrência nulo num item, o grau de ocorrência mínimo em dois itens, o grau de ocorrência médio em dez itens e o grau de ocorrência elevado em oito itens; e, a P.E. indica o grau de ocorrência nulo em quatro itens, o grau de ocorrência mínimo em cinco itens, o grau de ocorrência médio em cinco itens e o grau de ocorrência elevado em sete itens.

De acordo com o segundo gráfico do anexo quatro, pode-se verificar que a P.P., na leccionação da unidade “Conto de Autor”, não levou os alunos a “elaborar ficheiros temáticos, bibliográficos, etc.”

²⁰Cf. Anexo 3 – Unidade didáctica “Conto de Autor”.

(20), valorizou pouco a elaboração de resumo (13) e o reconhecimento de valores estéticos (16), e quanto aos outros processos, há o destaque para “distinguir o essencial do acessório” (2), “apreender sentidos explícitos e implícitos” (3 e 4), “detectar palavras-chave” (5), “reconhecer usos figurativos” (6), “inferir o tema” (8), “descrever cenas e objectos observados” (10), “estabelecer a sequência dos acontecimentos principais” (11), “estabelecer relações temáticas entre textos” (14), “reconhecer valores culturais e éticos” (15) e “apreender criticamente o significado e a intencionalidade do texto” (17), pela referência ao grau de ocorrência elevado, enquanto nos restantes processos de operacionalização foi indicado o grau de ocorrência médio.

A P.O. refere o grau de ocorrência nulo em “elaboração de ficheiros temáticos e bibliográficos” (20), à semelhança da P.P.; o grau de ocorrência mínimo em “descrição de cenas e objectos” (10) e, também como a P.P., em elaboração de resumo (13); o grau de ocorrência médio é referido nos processos de operacionalização em “distinguir o essencial do acessório” (2), em “apreender sentidos explícitos” (3), em “detectar palavras-chave” (5), em “reconhecer usos figurativos” (6), em “extrair e condensar informação” (9), em “estabelecer a sequência dos acontecimentos principais” (11), em “reconhecer os meios linguísticos utilizados na construção da coesão textual” (12), em “reconhecer valores estéticos” (16), em “tratar informação” (19) e em “realizar actividades de forma autónoma e responsável” (21); o grau de ocorrência elevado regista-se nos restantes processos.

A P.E. indica o grau de ocorrência nulo em “descrever cenas e objectos observados” (10), em “elaborar resumo” (13), em “pesquisar informação” (18) e em “realizar actividades de forma autónoma e responsável” (21); o grau de ocorrência mínimo em “inferir o tópico textual” (7), em “inferir o tema” (8), em “extrair e condensar informação” (9), em “reconhecer os meios linguísticos na construção

da coesão textual" (12) e em "elaborar ficheiros temáticos e bibliográficos" (20); o grau de ocorrência médio em "seleccionar a estratégia de leitura adequada ao fim em vista" (1), em "distinguir o essencial do acessório" (2), em "estabelecer relações temáticas entre textos" (14), em "apreender criticamente o significado e intencionalidade do texto" (17) e em "tratar informação" (19); e, o grau de ocorrência elevado nos outros processos de operacionalização.

Desde já se constata que, relativamente à P.P. e à P.O., não há diferenças significativas entre o que constitui uma rotina no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Português (primeira parte do primeiro questionário) e o ensino da unidade didáctica "Conto de Autor" (primeira parte do segundo questionário)²¹. Os processos de operacionalização das competências da compreensão oral e escrita e da leitura oscilam entre um e outro grau de ocorrência (graus médio e elevado), no ensino da disciplina, em geral, e no ensino da unidade didáctica, em particular, neste caso a unidade sobre o conto literário. A unidade didáctica, constituída por um texto narrativo, com uma temática específica, pode, também, condicionar um maior ou menor grau de ocorrência de determinados processos de operacionalização, de que é exemplo a elaboração de resumo (13): neste caso, todas as docentes indicam no primeiro questionário o grau de ocorrência médio e, quanto à unidade didáctica "Conto de Autor", a P.P. e a P.O. referem o grau de ocorrência mínimo e a P.E. indica o nulo²².

Um outro aspecto comum, que surge com o grau de ocorrência mínimo no primeiro questionário, diz respeito à "elaboração de ficheiros temáticos e bibliográficos" (20), que no segundo questionário adquire o grau de ocorrência nulo na P.P e na P.O., mantendo-se igual no primeiro e segundo questionários na P.E.²³.

A P.E. distingue-se das outras docentes, sobretudo nas respostas ao primeiro questionário, pelas razões apontadas anteriormente,

²¹ Cf. Anexos 3 e 4.

²² Cf. Anexo 4.

²³ *Idem*.

tendo respondido, por isso, com base em conhecimentos incipientes²⁴. O primeiro questionário²⁵ foi respondido 15 dias após o início do ano lectivo, o que não permitiu à professora adquirir uma noção objectiva, concreta, das necessidades dos alunos. As respostas ao segundo questionário²⁶ aproximam-se, na maioria, das respostas dadas pelas outras docentes, revelando uma prática pedagógica bastante diferente da reflectida pelas respostas ao primeiro questionário. A grande discrepância surge relativamente ao processo de operacionalização de realização de actividades de forma autónoma e responsável (21), a que a P.E. indica o grau de ocorrência nulo²⁷. Supõe-se que, estando a docente preocupada em conseguir realizar autonomamente o seu trabalho, encontrando-se no início do ano lectivo e no início do seu estágio pedagógico, ainda não tenha conseguido ultrapassar uma primeira fase do seu próprio trabalho, de forma a poder pensar na autonomia e na responsabilidade a incutir aos seus alunos.

Considerando que os graus de ocorrência médio e elevado são pertinentes no processo de operacionalização de competências, verifica-se que eles se destacam, segundo a P.P. e a P.O., à excepção da P.E., pelas razões já apontadas²⁸. As características das turmas podem constituir um factor que influencie a sua prática, para além das concepções pessoais das professoras sobre o assunto.

Relativamente às questões abertas, da primeira parte do segundo questionário²⁹, a P.E. refere que os processos de operacionalização de competências que se revelaram mais acessíveis aos alunos foram: a “apreensão de sentidos explícitos” (3), devido ao hábito já adquirido pelos alunos; e, o “reconhecimento de valores culturais e éticos” (15), porque, segundo a P.E., se regista uma proximidade entre o universo do conto lido e a realidade que cerca os alunos. Os processos que se revelaram menos acessíveis, de acordo

²⁴ Cf. Anexos 3 e 4.

²⁵ Cf. Anexo 1.

²⁶ Cf. Anexos 3 e 4 – Unidade didáctica “Conto de Autor”.

²⁷ Cf. Anexo 4 – Unidade didáctica “Conto de Autor”.

²⁸ Cf. Anexos 3 e 4.

²⁹ Cf. Anexo 2.

com a P.E., foram: “inferir sentidos implícitos” (4) e “reconhecer usos figurativos” (6), processos que estão relacionados a nível de discurso. A razão apontada pela P.E. para estas dificuldades está relacionada com o desinteresse dos discentes pelo texto literário e pela leitura em geral, pois entendem a leitura como uma obrigação, não manifestando o gosto pela mesma, como já foi referido na caracterização da turma.³⁰

Nesta parte, a P.O. indica também, como tendo sido mais acessíveis aos alunos, os processos de “apreender sentidos explícitos” (3), de “detectar palavras-chave” (5), de “inferir o tema” (8), de “estabelecer a sequência dos acontecimentos principais” (11), pela razão de exigirem uma reflexão diminuta e não requererem a actualização de conhecimentos gramaticais na construção de enunciados escritos. Os processos que se revelaram menos acessíveis foram os de “distinguir o essencial do acessório” (2), de “inferir sentidos implícitos” (4), de “extrair e condensar informação” (9), de “apreender o significado e a intencionalidade do texto” (17), de “tratar informação” (19) e de “realizar actividades de forma autónoma e responsável” (21). A origem destas dificuldades, segundo a P.O., reside na passividade dos alunos, que vêem o professor como detentor do saber, na limitação em exteriorizar as ideias/opiniões e em manifestar espírito crítico.

A apreciação desta professora sobre o que se revelou mais ou menos acessível aos alunos, mostra alguma incoerência, relativamente a alguns processos: por exemplo, “inferir o tema”, pela sua complexidade, não devia ter sido acessível a alunos que, por sua vez, revelaram dificuldades no processo de “inferir sentidos implícitos”, cuja complexidade é menor. Neste caso, que acabámos de referir, enquanto a inferência de sentidos no texto se faz pontualmente, em partes textuais delimitadas (uma expressão, um período, um parágrafo), a inferência do tema é uma operação bem mais complexa, que exige a compreensão e interpretação do texto na sua globalida-

³⁰ Cf. p. 74.

de. Os alunos desta turma revelam também muitas dificuldades na compreensão e expressão escrita, de que falaremos posteriormente.

Para a P.P., os processos de operacionalização de competências mais acessíveis aos alunos foram: a “descrição de cenas e objectos observados” (10), o “pesquisar informação” (18), o “reconhecer valores culturais e éticos” (15) e o “estabelecer relações temáticas entre textos” (14). Estes processos revelaram-se mais acessíveis, porque são, segundo a P.P., mais simples que outros e, por conseguinte, constituem uma forma de os alunos conseguirem atingir os processos mais complexos. O procedimento que se revelou menos acessível foi a “realização de actividades de forma autónoma e responsável” (21), principalmente ao nível da escrita, porque, de acordo com a professora, se regista uma insegurança por parte dos alunos, devido à ausência de uma prática sistemática da escrita. Este último aspecto merece, da nossa parte, um comentário de desagrado, pois entendemos que a escrita e a leitura devem ter a mesma importância na disciplina de Português.

Quanto às actividades/estratégias desenvolvidas no âmbito da leitura do texto narrativo, em geral, encontram-se algumas diferenças nas respostas das inquiridas. À semelhança da descrição realizada da primeira parte do questionário, também nesta parte é nossa intenção proceder a uma leitura linear das respostas obtidas, deixando, para mais tarde a interpretação dos dados.

Em primeiro lugar, quanto às actividades/estratégias da pré-leitura, referidas por 13 itens, no primeiro questionário³¹, a P.P. indica o grau de ocorrência mínimo em seis itens, o grau de ocorrência médio em cinco itens e o grau de ocorrência elevado em dois itens; a P.O. refere o grau de ocorrência mínimo em dois itens, o grau de ocorrência médio em oito itens e o grau de ocorrência elevado em três itens; e, a P.E. indica o grau de ocorrência nulo a três itens, o

³¹ Cf. Anexo 5 –Texto narrativo (em geral).

grau de ocorrência mínimo a um item e o grau de ocorrência médio a nove itens.

Esta descrição corresponde, em concreto, ao seguinte³²: para a P.P. a “abordagem do *incipit*” (1.4.), a “indicação do autor” (1.6.), o “resumo da acção” (1.7.), a “identificação da tipologia textual” (1.8.), a “abordagem da estrutura textual externa” (1.9.) e o “estabelecimento de relação com outras artes” (1.13.) ocorrem minimamente na etapa da pré-leitura do texto narrativo; enquanto a “abordagem histórica” (1.1.), a “abordagem social e cultural” (1.2.), a “identificação de elementos paratextuais” (1.3.), a “evocação de elementos prévios” (1.10.) e o “estabelecimento de relação com outras obras” (1.12.) ocorrem medianamente; e, regista-se um grau de ocorrência elevado na “identificação do tema/problema abordado” (1.5.) e no “levantamento de hipóteses/antecipação de sentidos” (1.11.). Relativamente à P.O., verificam-se algumas respostas semelhantes à P.P., mas também algumas diferentes. Desde logo a P.O. refere o grau de ocorrência mínimo nas actividades/estratégias de “identificação da tipologia textual” (1.8.) e de “abordagem da estrutura textual externa” (1.9.); o grau de ocorrência médio nas actividades/estratégias de “abordagem histórica” (1.1.), de “identificação de elementos paratextuais” (1.3.), de “abordagem do *incipit*” (1.4.), de “indicação do autor” (1.6.), de “resumo da acção” (1.7.), de “levantamento de hipóteses/antecipação de sentidos” (1.11.) e de “estabelecimento de relação com outras obras e com outras artes” (1.12. e 1.13.); e, o grau de ocorrência elevado nas actividades/estratégias de “abordagem social e cultural” (1.2.), de “identificação do tema/problema abordado” (1.5.) e de “evocação de conhecimentos prévios” (1.10.). A P.E. indica a ausência de “abordagem histórica” (1.1.) e do “estabelecimento de relação com outras artes” (1.13.); o grau de ocorrência mínimo nas actividades/estratégias de “abordagem social e cultural” (1.2.); e o grau de ocorrência médio nos restantes itens.

³² Cf. Anexo 6 – Texto narrativo (em geral).

Quando observamos as respostas ao segundo questionário, quanto às actividades/estratégias realizadas na etapa da pré-leitura, ao longo da leitura do conto³³, verifica-se que a P.P. registou o grau de ocorrência mínimo em quatro itens, o grau de ocorrência médio em três itens e o grau de ocorrência elevado em seis itens; a P.O. indicou o grau de ocorrência nulo num item, o grau de ocorrência médio em oito itens e o grau de ocorrência elevado em quatro itens; e, a P.E. referiu o grau de ocorrência nulo em cinco itens, o grau de ocorrência mínimo em quatro itens e o grau de ocorrência médio, também, em quatro itens.

Através do segundo quadro do anexo 6, constata-se que, no caso da P.P., o grau de ocorrência mínimo refere-se às actividades/estratégias de “abordagem do *incipit*” (1.4.), de “indicação do autor” (1.6.), de “resumo da acção” (1.7.), e de “estabelecimento de relação com outras obras” (1.12.); o grau de ocorrência médio às de “abordagem histórica” (1.1.), de “identificação da tipologia textual” (1.8.), e de “abordagem da estrutura textual externa” (1.9.); e, o grau de ocorrência elevado aos restantes itens. A P.O. registou a ausência de actividades/estratégias de “estabelecimento de relação com outras artes” (1.13.); o grau de ocorrência médio em actividades/estratégias de “abordagem histórica, social e cultural” (1.1. e 1.2.), de “indicação do autor” (1.6.), de “resumo da acção” (1.7.), de “identificação da tipologia textual” (1.8.), de “abordagem da estrutura textual externa” (1.9.), de “evocação de conhecimentos prévios” (1.10.) e de “levantamento de hipóteses/antecipação de sentidos” (1.11.); e, o grau de ocorrência elevado em actividades/estratégias de “abordagem de elementos paratextuais” (1.3.), de “abordagem do *incipit*” (1.4.), de “identificação do tema/problema abordado” (1.5.) e de “estabelecimento de relação com outras obras” (1.12.). A P.E. referiu o grau de ocorrência nulo em actividades/estratégias de “abordagem do *incipit*” (1..4.), de “resumo da acção” (1.7.), de “aborda-

³³ Cf. Anexo 5 – “Conto literário “Havia Sol na Praça”.

gem da estrutura textual externa" (1.9.) e de "estabelecimento de relação com outras obras e com outras artes" (1.12. e 1.13.); o grau de ocorrência mínimo em actividades/estratégias de "abordagem histórica, social e cultural" (1.1. e 1.2.), de "identificação de elementos paratextuais" (1.3.) e de "indicação do autor" (1.6.); e, o grau de ocorrência médio em "identificação do tema/problema abordado" (1.5.), em "identificação da tipologia textual" (1.8.), em "evocação de conhecimentos prévios" (1.10.) e em "levantamento de hipóteses/antecipação de sentidos" (1.11.).

Conclui-se que, tanto para a P.P. como para a P.O., os graus de ocorrência indicados no primeiro questionário, relativamente ao ensino do texto narrativo, em geral, e os graus de ocorrência das actividades/estratégias na leitura do conto (segundo questionário) não registam diferenças significativas, à excepção do "estabelecimento de relação com outras obras" (1.13) que, no caso da P.P., regista uma importância significativa na leitura do conto (segundo questionário), comparando com o ensino do texto narrativo, em geral, que é exactamente o inverso, no caso da P.O., pois na leitura do conto regista o grau de ocorrência nulo, enquanto no ensino do texto narrativo, em geral, regista o grau de ocorrência médio³⁴.

As respostas da P.E. aos dois questionários revelam algumas diferenças significativas, entre um e outro momento do processo, provavelmente pelas mesmas razões já apontadas quanto às respostas da primeira parte dos questionários; mas também há coerência em alguns dos graus de ocorrência indicados nos dois questionários, a saber: o grau de ocorrência nulo no "estabelecimento de relação com outras artes" (1.13.); o grau de ocorrência mínimo na "abordagem social e cultural" (1.2.); e, o grau de ocorrência médio na "identificação do tema/problema abordado" (1.5.), na "identificação da tipologia textual" (1.8.), na "evocação de conhecimentos prévios"

³⁴ Cf. Anexo 6.

(1.10.) e no “levantamento de hipóteses/antecipação de sentidos” (1.11.).

A segunda etapa da leitura está representada por 26 itens que no estudo do texto narrativo, em geral, registam as seguintes ocorrências: no caso da P.P., sete actividades/estratégias ocorrem minimamente, 12 registam o grau de ocorrência médio e outras sete o grau de ocorrência elevado; quanto à P.O., quatro actividades/estratégias são referidas com o grau de ocorrência mínimo, 12 com o grau de ocorrência médio e dez com o grau de ocorrência elevado; e, a P.E. refere o grau de ocorrência nulo num item, o grau de ocorrência mínimo em oito itens e o grau de ocorrência médio em 17 itens³⁵.

Ao observarmos o anexo 8, primeiro quadro, verifica-se que a P.P. refere o grau de ocorrência mínimo nas actividades/estratégias de “leitura silenciosa” (2.1.), de “mobilização de conhecimentos enciclopédicos” (2.7.), de “verificação e reformulação de hipóteses” (2.10. e 2.11.), de “compreensão por partes” (2.12.), de “análise morfossintáctica” (2.22.) e de “questionário escrito” (2.24.); o grau de ocorrência médio nas actividades/estratégias de “descodificação/exploração de vocabulário” (2.5.), de “mobilização de conhecimentos factuais” (2.6.), de “inferências sobre e a partir do texto” (2.8. e 2.9.), de “identificação de factos e sentidos implícitos e explícitos” (2.13. e 2.14.), de identificação de ideias secundárias” (2.16.), de “interpretação do significado das categorias da narrativa” (2.19.), de “paráfrase” (2.20.), de “análise estilística” (2.21.) e de “reflexão pessoal e em grupo” (2.25. e 2.26.); e, o grau de ocorrência elevado nas actividades/estratégias de “leitura em voz alta” (2.2.), de “compreensão global do texto” (2.3.), de “divisão do texto em partes” (2.4.), de “identificação de ideias principais” (2.15.), de “interpretação da mensagem” (2.17.), de “identificação das categorias da narrativa” (2.18.) e de “questionário oral” (2.23.).

³⁵ Cf. Anexo 7 – Texto narrativo (em geral).

A P.O. indica o grau de ocorrência mínimo nas actividades/estratégias de “inferências sobre o texto” (2.8.), de “reformulação de hipóteses” (2.11.), de “paráfrase” (2.20.) e de “reflexão em grupo” (2.26.); o grau de ocorrência médio nas actividades/estratégias de “leitura silenciosa” (2.1.), de “descodificação/exploração de vocabulário” (2.5.), de “mobilização de conhecimentos factuais e enciclopédicos” (2.6. e 2.7.), de “inferências a partir do texto” (2.9.), de “verificação de hipóteses” (2.10.), de “compreensão por partes” (2.12.), de “identificação de factos e sentidos explícitos” (2.13.), de “identificação das categorias da narrativa” (2.18.), de “análise estilística e morfossintáctica” (2.21. e 2.22.) e de “questionário escrito” (2.24.); e, o grau de ocorrência elevado nas actividades/estratégias de “leitura em voz alta” (2.2.), de “compreensão global do texto” (2.3.), de “divisão do texto em partes” (2.4.), de “identificação de factos e sentidos implícitos” (2.14.), de “identificação de ideias principais e secundárias” (2.15. e 2.16.), de “interpretação da mensagem e do significado das categorias da narrativa” (2.17. e 2.19.), de “questionário oral” (2.23.) e de “reflexão pessoal” (2.25.).

Quanto às respostas da P.E., é referido o grau de ocorrência nulo em actividades/estratégias de “leitura silenciosa” (1.1.); o grau de ocorrência mínimo em “leitura em voz alta” (2.2.), em “mobilização de conhecimentos factuais” (2.6.) e em “paráfrase” (2.20.); o grau de ocorrência médio em “mobilização de conhecimentos enciclopédicos” (2.7.), em “compreensão por partes” (2.12.), em “identificação das ideias secundárias” (2.16.), em “interpretação do significado das categorias narrativas” (2.19.), em “análise estilística e morfossintáctica” (2.21. e 2.22.) e em “questionário escrito” (2.24.); o grau de ocorrência elevado em “compreensão global do texto” (2.3.), em “divisão do texto em partes” (2.4.), em “descodificação/exploração de vocabulário” (2.5.), em “inferências sobre e a partir do texto” (2.8. e 2.9.), em “verificação e reformulação de hipóteses” (2.10. e 2.11.),

em “identificação de factos e sentidos explícitos e implícitos” (2.13. e 2.14.), em “identificação de ideias principais” (2.15.), em “interpretação da mensagem” (2.17.), em “identificação das categorias da narrativa” (2.18.), em “questionário oral” (2.23.) e em “reflexão pessoal e em grupo” (2.25 e 2.26.).

À semelhança de outras respostas dadas pela P.E., anteriormente, também nesta parte dos questionários se verifica alguma discrepância entre as actividades/estratégias preconizadas para o estudo do texto narrativo, em geral, e aquelas que foram desenvolvidas ao longo da leitura do conto, como por exemplo: por um lado, a “leitura silenciosa”(2.1.) surge, no primeiro questionário, com o grau de ocorrência médio e, no segundo questionário, o seu grau de ocorrência é nulo; por outro lado, as “inferências sobre e a partir do texto” (2.8. e 2.9.) são referidas com o grau de ocorrência mínimo no primeiro questionário e no segundo são indicadas com o grau de ocorrência elevado³⁶.

A última parte dos questionários, a etapa da pós-leitura, é constituída por oito itens³⁷. No caso do primeiro questionário (texto narrativo, em geral), registam os seguintes graus de ocorrência: com a P.P., dois itens no grau de ocorrência mínimo e seis itens no grau de ocorrência médio; com a P.O., um item no grau de ocorrência mínimo, cinco itens no grau de ocorrência médio e dois itens no grau de ocorrência elevado; com a P.E., cinco itens no grau de ocorrência mínimo e três itens no grau de ocorrência médio³⁸.

Esta observação global corresponde à seguinte descrição pormenorizada³⁹: a P.P. refere as actividades/estratégias de pós-leitura, com o grau de ocorrência mínimo, a “avaliação crítica” (3.2.) e o “resumo/síntese” (3.3.) e com o grau de ocorrência médio as restantes, ou seja, o “comentário escrito” (3.1.), a “recriação de situações” (3.4.), a “evocação de novos conhecimentos” (3.5.), a “sistematiza-

³⁶Cf. Anexo 8.

³⁷ Cf. Anexos 1 e 2.

³⁸ Cf. Anexo 9 – Texto narrativo (em geral).

³⁹ Cf. Anexo 10 – Texto narrativo (em geral).

ção/organização de novos conhecimentos" (3.6.), o "reinvestimento dos conhecimentos adquiridos" (3.7.) e o "estabelecimento de relações intertextuais" (3.8.). A P.O. indica o grau de ocorrência mínimo em actividades/estratégias de "recriação de situações" (3.4.); o grau de ocorrência médio em "resumo/síntese" (3.3.), em "evocação e sistematização/organização de novos conhecimentos" (3.5. e 3.6.), em "reinvestimento dos conhecimentos adquiridos" (3.7.) e em "estabelecimento de relações intertextuais" (3.8.); e, o grau de ocorrência elevado em "comentário escrito" (3.1.) e em "avaliação crítica" (3.2.). A P.E. refere o grau de ocorrência mínimo nas actividades/estratégias de "recriação de situações" (3.4.), de "evocação e sistematização/organização de novos conhecimentos" (3.5. e 3.6.), de "reinvestimento dos conhecimentos adquiridos" (3.7.) e de "estabelecimento de relações intertextuais" (3.8.); e, o grau de ocorrência médio em "comentário escrito" (3.1), em "avaliação crítica" (3.2.) e em "resumo/síntese" (3.3.).

Quanto às respostas obtidas a esta parte da leitura (pós-leitura), relativamente às actividades/estratégias desenvolvidas na leitura do conto, elas são, globalmente, as seguintes: a P.P. indica o grau de ocorrência nulo num item, o grau de ocorrência mínimo noutro item e o grau de ocorrência médio nos restantes seis itens; a P.O. refere o grau de ocorrência nulo em dois itens, o grau de ocorrência mínimo num item e o grau de ocorrência médio em cinco itens; e, a P.E. regista o grau de ocorrência nulo em dois itens, o grau de ocorrência mínimo noutros dois itens, o grau de ocorrência médio em três itens e o grau de ocorrência elevado num item⁴⁰.

Particularizando, a P.P. indica a ausência (grau de ocorrência nulo) de "comentário escrito" (3.1.), o grau de ocorrência mínimo em "resumo/síntese" (3.3.) e o grau de ocorrência médio nas restantes actividades/estratégias, ou seja, em "avaliação crítica" (3.2.), em "recriação de situações" (3.4.), em "evocação e sistematiza-

⁴⁰ Cf. Anexo 9.

ção/organização de novos conhecimentos" (3.5. e 3.6.), em "reinvestimento dos conhecimentos adquiridos" (3.7.) e em "estabelecimento de relações intertextuais" (3.8.); a P.O. regista a ausência de "resumo/síntese" (3.3.) e de "estabelecimento de relações intertextuais" (3.8.), o grau de ocorrência mínimo em "reinvestimento dos conhecimentos adquiridos" (3.7.) e o grau de ocorrência médio em "comentário escrito" (3.1.), em "avaliação crítica" (3.2.), em "recriação de situações" (3.4.) e em "evocação e sistematização/organização de novos conhecimentos" (3.5. e 3.6.); e, a P.E. indica a ausência de "comentário escrito" (3.1.) e de "resumo/síntese" (3.3.), o grau de ocorrência mínimo em "avaliação crítica" (3.2.) e em "recriação de situações" (3.4.), o grau de ocorrência médio em "evocação e sistematização/organização de novos conhecimentos" (3.5. e 3.6.) e em "reinvestimento dos conhecimentos adquiridos" (3.7.) e o grau de ocorrência elevado em "estabelecimento de relações intertextuais" (3.8.)⁴¹.

Nesta etapa da pós-leitura observam-se também algumas diferenças, de certo significativas, entre as respostas do primeiro questionário e as do segundo questionário, a saber: a P.P. e a P.E. referem o grau de ocorrência médio, no primeiro questionário, relativamente ao "comentário escrito" (3.1.), enquanto no segundo questionário registam, no mesmo item, o grau de ocorrência nulo; o mesmo acontece, segundo a P.O. e a P.E., no "resumo/síntese" (3.3.); e, também, quanto ao "estabelecimento de relações intertextuais" (3.8.) para a P.O.⁴².

A segunda parte do segundo questionário, tal como a primeira parte, apresenta questões de resposta aberta⁴³, permitindo auscultar a opinião das inquiridas sobre as actividades/estratégias que se revelaram mais ou menos acessíveis e mais ou menos eficientes para os alunos.

⁴¹ Cf. Anexo 10 – Conto literário "Havia Sol na Praça".

⁴² *idem*

⁴³ Cf. Anexo 2.

A propósito das actividades/estratégias que se revelaram mais acessíveis aos alunos, a P.P. indica a “abordagem social e cultural” (1.2.) e a “identificação de elementos paratextuais” (1.3.), em especial a exploração de imagens, pois tratando-se de mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto, neste caso sobre os sem-abrigo, problemática conhecida por todos, permitiu conduzi-los a uma reflexão consciente e atenta aos valores morais e sociais em causa. O que se revelou menos acessível foi a “análise morfosintáctica” (2.22.), nomeadamente aspectos relacionados com a subordinação, devido a alguma “aversão”, sentida pelos alunos, a questões sobre o funcionamento da língua. As actividades/estratégias que estiveram relacionadas com a motivação e sensibilização para a temática do conto facilitaram o seu estudo e, por conseguinte, a sua leitura, na medida que envolveram, profundamente, os alunos. Todas as actividades/estratégias dirigidas às questões relacionadas com o funcionamento da língua revelaram-se menos eficientes, pois os alunos não têm consciência da importância que o domínio da língua exerce na compreensão, em geral.

A P.O. refere como actividades/estratégias mais acessíveis a “abordagem social e cultural” (1.2.), a “identificação de elementos paratextuais” (1.3.), a “abordagem do *incipit*” (1.4.), a “identificação do tema/problema abordado” (1.5.), o “resumo da acção” (1.7.), o “estabelecimento de relação com outras obras” (1.12.), a “identificação das categorias da narrativa” (2.18) e o “questionário oral” (3.23.). A acessibilidade destas actividades/estratégias, segundo a inquirida, deve-se à motivação dos alunos na pré-leitura e na leitura, ao conseguirem ver-se implicadas na temática do texto, pela problemática actual que aborda, normalmente pouco reflectida em contexto de sala de aula. Pela exploração da temática do texto, os alunos despertaram o seu juízo crítico e foram alertados para questões que contribuem para a formação da cidadania.

As actividades/estratégias que se revelaram menos acessíveis foram as de “identificação de factos e sentidos implícitos” (2.14.), de “identificação de ideias secundárias” (2.16.), de “análise morfosintáctica” (2.22.), de “questionário escrito” (2.24.), de “reflexão pessoal” (2.25.), de “comentário escrito” (3.1.) e de “reinvestimento dos conhecimentos adquiridos” (3.7.), devido, segundo a professora, à ausência de pré-requisitos dos alunos, das suas dificuldades de compreensão e interpretação, mais em evidência no domínio da escrita, através de um discurso pouco claro, em que se verifica a interiorização de erros gramaticais, pontuação incorrecta e incompreensão textual.

As actividades/estratégias que se manifestaram mais eficientes, ao longo da unidade didáctica, foram algumas das que também se consideraram mais acessíveis, que é o caso de “abordagem social e cultural” (1.2.), de “identificação de elementos paratextuais” (1.3.), de “identificação do tema/problema abordado” (1.5.) e de “questionário oral” (2.23.), e, além destas, a “leitura silenciosa e em voz alta” (2.1. e 2.2.), a “descodificação e exploração de vocabulário” (2.5.), a “identificação de factos e sentidos explícitos” (2.13.) e a “análise estilística” (2.21.). As razões apontadas para a eficiência destas actividades/estratégias relacionam-se com as características das próprias actividades/estratégias que, segundo a P.O., implicam e favorecem a participação, em qualidade e quantidade, oral dos alunos, pelo acompanhamento mais próximo (professor/aluno) na descodificação da mensagem e esclarecimento de ambiguidades, na decifração de sentidos e/ou interpretação. A P.O. indica como menos eficientes as actividades/estratégias de “divisão do texto em partes” (2.4.), de “inferências sobre o texto” (2.8.), de “verificação de hipóteses” (2.10.), de “identificação de factos e sentidos implícitos” (2.14.), de “análise morfosintáctica” (2.22.), de “questionário escrito” (2.24.) e de “comentário escrito” (3.1.), devido às dificuldades já apontadas para as actividades/estratégias que se revelaram menos acessíveis, ou seja,

a ausência de pré-requisitos na compreensão e expressão escrita, “fragilidades” na construção sintáctica e coesão textual, aspectos menos observáveis na expressão oral.

De acordo com as respostas da P.E., as actividades/estratégias mais acessíveis aos alunos foram a “identificação de factos e sentidos explícitos” (2.13.) e o “estabelecimento de relações intertextuais” (3.8.) porque, por um lado, os discentes prestam mais atenção aos elementos objectivos do texto e, por outro lado, os valores identificados no conto eram comuns aos poemas analisados numa perspectiva intertextual. O que se revelou menos acessível foi a “análise estilística” (2.21.), segundo a inquirida, devido a dificuldades de compreensão textual e à desvalorização da reflexão acerca do valor de determinadas formas e expressões linguísticas pelos alunos. O “questionário oral” (2.23.) tornou-se mais eficiente porque permitiu uma maior orientação na leitura do conto, pois implica a presença da professora e dos alunos. Pelo contrário, o “questionário escrito” (2.24.) revelou-se menos eficiente, por se tratar de uma tarefa menos controlada diariamente, de acordo com as palavras da professora.

Após a descrição dos questionários dirigidos às professoras, passamos a descrever as respostas dos alunos aos enunciados dos testes sumativos sobre a unidade didáctica “Conto de Autor”.

3.3.2. TESTES SUMATIVOS:

A observação das respostas dos alunos aos testes sumativos, tendo em conta os seus enunciados, incide sobre os aspectos que permitem analisar a compreensão da leitura do conto. No caso dos testes das turmas A e D, os resultados são observados a partir de propostas de correcção dos testes, fornecidos pelas professoras, o que não se verifica com o teste da turma C, relativamente ao qual não foi facultada essa proposta. Em certos casos far-se-á uma remissão para as respostas das professoras aos questionários (anexo 2).

Os enunciados dos testes (os excertos textuais e as questões), as propostas de correcção da responsabilidade das professoras e as respostas dos alunos serão transcritos tal como foram apresentados.

O teste da turma A inicia-se pela solicitação da tarefa de leitura atenta do “seguinte texto”:

“ (...) Até que um dia, subia eu a rua para a repartição, descia-a ele outra vez na caranguejola.

Foi o director do asilo que nos contou. Certa madrugada, apanhou o burro e o cão, endireitou a jangada e partiu. Foi passado ainda um mandato de busca ou de captura. Mas como o não encontraram e havia sempre outras coisas para buscar, também o esqueceram. Quando tempo depois voltou a aparecer, na praça, como havia muita coisa burocrática a pôr em andamento, largaram-no de mão. Assim Fadista se estabeleceu de novo na ordem da vida e voltou à praça outra vez. Os motoristas buzonavam à volta dele, diziam-lhe à passagem muitas ordináries, ele nem ouvia. De modo que, muito tempo antes de ele tirar a camisa, já toda a gente voltava a escandalizar-se. E foi assim que, para aclarar a limpeza da praça e pôr em acção a justiça social, empalmaram-no outra vez e meteram-no outra vez no asilo. Um dia que eu passava cá em baixo do muro, lá o vi ao alto, sentado com uma farda nova entre os colegas. Por um impulso irresistível de solidariedade humana e porque já me fazia falta a sua passagem na rua, parei e disse-lhe lá para cima:

-Eh, Fadista!

Ele rodou o queixo, olhou-me algum tempo cá em baixo e fez-me um gesto brusco com o queixo como a mandar-me aonde não achei bem que mandasse. Mas desta vez, como nos explicou o director do asilo, escavacaram-lhe a caranguejola e desfizeram-se para longe do burro e do cão para ele se não tentar outra vez. A cidade acabara por se interessar pelo vagabundo. Mas escavacado o seu meio de locomoção e havendo sempre coisas novas para lembrar, acabou outra vez por esquecê-lo. Eu, **como** tinha também sempre coisas novas a lembrar, acabei também por esquecê-lo.”

Havia sol na praça, Vergílio Ferreira

A seguir a este excerto do conto, solicita-se aos alunos a resposta **“de modo completo e claro”**, às cinco questões que se seguem. Algumas das questões contêm alíneas, como já foi referido anteriormente⁴⁴.

A primeira questão começa pela transcrição da frase “Mas como o não encontraram e havia sempre outras coisas para buscar, também o esqueceram”, a que se seguem três alíneas: na primeira alínea, solicita-se a transcrição de “duas palavras da frase reveladoras do pouco humanismo da sociedade para com o Fadista”. Nesta questão, o enunciado antecipa o sentido implícito da frase (“pouco humanismo da sociedade”), e “facilita” a tarefa aos alunos que só têm que identificar duas palavras que lhe conferem esse sentido. Dos 22 alunos, que constituem a turma, só nove respondem de acordo com a proposta de correcção, ou seja, transcrevem as palavras “coisas” e “esqueceram”. Os restantes conseguem identificar uma das palavras solicitadas (“esqueceram”), enquanto alguns transcrevem outras palavras, como “encontraram”, que não é considerada na proposta de correcção. A forma do verbo “esquecer”, pelo significado que encerra, explicitamente conduz à ideia “do pouco humanismo da sociedade para com o Fadista”, enquanto o substantivo “coisas” já não se revela tão explícito quanto ao significado depreciativo que estabelece com a personagem Fadista. Estas duas palavras surgem como palavras-chave, pelo seu sentido implícito, pois contribuem para o estabelecimento de uma relação de desigualdade entre a personagem e as outras “coisas”, em que a segunda é mais importante que a primeira, pois leva ao “esquecimento” do Fadista. Há também outro aspecto pertinente se repararmos que o substantivo “coisas” aparece associado ao verbo “buscar” (“coisas para buscar”), que como expressão pode levar a inferir a ideia de encontrar algo de pouca importância, por isso suscita pensar-se no “pouco humanismo da sociedade”. A inferência apresentada no enunciado decorre da leitura da professora,

⁴⁴ Cf. p. 83.

construída a partir dos sentidos do texto, condicionando a leitura dos alunos, pois não se sabe se estes teriam inferido exactamente da mesma forma.

A segunda alínea pede que se explique a expressividade das palavras identificadas, “no contexto onde estão inseridas”. Tendo em conta a proposta de correcção⁴⁵, dos nove alunos que identificaram as duas palavras “correctas” (“coisas” e “esqueceram”), só um aluno refere a expressividade de ambas:

“O verbo ‘esqueceram’ para mim revela falta de humanidade porque as ‘outras coisas’ para a sociedade são mais importantes que o Fadista (que é uma pessoa). Já com a palavra ‘coisa’ acho que demonstra o mesmo, ou seja, para a sociedade o Fadista era inoportuno.”.

Os demais alunos revelam dificuldades de expressão escrita, que interferem na verbalização das ideias, de que é exemplo a resposta⁴⁶: “A expressividade das palavras em que estão inseridas o pouco humanismo e o desespero para o Fadista”. Há também quem se limite a repetir a frase do texto: “a sua expressividade no contexto são, como havia outras ‘coisas mais importantes para fazer do que ele, esqueceram-no rapidamente”. À partida, os alunos que conseguem identificar as palavras que revelam o “pouco humanismo da sociedade para com o Fadista” deveriam ser capazes de explicar o valor dessas palavras, pelo significado que encerram neste contexto. É possível que os alunos tenham alguma dificuldade em compreender a questão em virtude da sua formulação, especialmente por se tratar de explicar a sua “expressividade”. A dificuldade, de acordo com a nossa experiência, tem a ver com o que significa “expressividade” ou “valor expressivo” para os alunos. Tratando-se de indicar o significado das palavras seleccionadas na questão anterior, significado que, neste con-

⁴⁵ A proposta de correcção elaborada pela professora é a seguinte: “O emprego do nome ‘coisas’ revela indiferença como encaravam a pessoa e a vida de Fadista. Por outro lado, salienta-se a preocupação de organizar e de encontrar papéis, objectos, em detrimento da sua pessoa. O verbo ‘esqueceram’ mostra como Fadista é insignificante para a sociedade pois não a marca positivamente; é como se não existisse para as pessoas.”

⁴⁶ Todas as transcrições de respostas dos alunos aos testes são fiéis ao original, não se corrigindo nem a ortografia, nem a acentuação, nem a sintaxe.

texto, contribui para inferir determinado sentido à frase, os alunos revelam não compreender o enunciado.

A alínea seguinte pretende que os alunos indiquem “o factor que conduz ao esquecimento de Fadista”, ao que deviam responder “a burocracia”, de acordo com a proposta de correcção. Neste caso, só respondem acertadamente sete alunos e 14 não conseguem indicar o factor “burocracia”, elaborando respostas, em alguns casos, sem nexo, como por exemplo: “o factor que conduz ao esquecimento do fadista foi, como já tinham destruído o seu meio de transporte, as pessoas já não tinham tanto interesse em se lembrar dele” ou “o factor que conduz ao esquecimento do Fadista é: ‘...um mandato de busca ou de captura...’”. A resposta a esta questão encontra-se no próprio texto – “como havia muita coisa burocrática a pôr em andamento” -, o que leva a concluir que alguns alunos desconhecem o significado do substantivo “burocracia”, o que lhes dificulta a compreensão do texto. Tornava-se imprescindível conhecer o significado do substantivo “burocracia” ou do adjetivo “burocrática” presente no texto, o que parece não acontecer com a maioria dos alunos, pois procuraram elementos variados para a resposta, alguns que nem constavam do texto, de que é exemplo “um mandato de busca ou captura”. A formulação desta questão pode levantar, contudo, um problema: fazendo parte de um conjunto de alíneas, ligadas à transcrição de uma frase, pode induzir os alunos a encontrar a resposta nessa frase. Sendo assim, alguns alunos mostraram que compreenderam o que conduziu “ao esquecimento do Fadista”, ao responderem: “Mas como o não encontraram e havia sempre outras coisas para buscar, também o esqueceram. Este é o factor que conduz ao esquecimento do Fadista”. Este aluno, que provavelmente não conhece o significado do substantivo “burocracia”, parece ter compreendido o texto e a pergunta colocada. No entanto, a sua resposta levanta outro problema, que resulta da sintaxe da frase: qual “é o factor que conduz ao esquecimento do Fadista”? é o facto de não o encontra-

rem? ou é o facto de haver sempre outras coisas para buscar”? – o aluno acaba por apontar dois factores, revelando alguma dificuldade na identificação de hipóteses que a leitura da frase do texto lhe oferece.

Recorde-se que, de acordo com a perspectiva da professora (P.O.), a “identificação de factos e sentidos explícitos” (2.13.)⁴⁷ revelou-se acessível aos alunos durante a leitura do conto; mas, para responderem ao que a professora pretende, nesta questão, não é suficiente compreender o sentido explícito do texto: os alunos têm que inferir sentidos sobre o texto, nomeadamente a identificação e a explicação da expressividade de palavras, a interpretação da mensagem, indicando “o factor que conduz ao esquecimento de Fadista”, objectivos não alcançados pela maioria dos alunos, tratando-se de aspectos que já, anteriormente, não se tinham revelado acessíveis.

A segunda questão chama a atenção para a frase sublinhada no texto, contendo três alíneas, a primeira das quais subdividida em duas, em que se solicita aos alunos o comentário à “expressividade, na frase, da expressão ‘aclerar a limpeza’” (2.1.1.) e “do verbo ‘empalmaram’” (2.1.2.). Mais uma vez, trata-se de uma questão que pressupõe a compreensão e a interpretação da mensagem, exigindo capacidade de reflexão e de inferência sobre o significado da palavra e expressão, tendo em conta o contexto. Como os alunos, na questão anterior, de uma maneira geral, já tinham revelado dificuldades nestas operações, não é de estranhar que só três alunos tenham respondido à primeira alínea (2.1.1.), aproximando-se da proposta de correcção da professora:

“‘Aclarar a limpeza’ demonstra a vontade de afastarem Fadista da praça. Na óptica das ‘forças vivas’, ele escurece o local, no sentido de que não está em consonância com o que elas representam (a civilização). Devido à sua postura na vida (não se integra nas normas sociais e não é produtivo), Fadista vai de encontro à aparência que a sociedade deseja exteriorizar.”

⁴⁷ Cf. Anexo 2.

Quanto à expressão “aclarar a limpeza”, é de realçar a expressividade do verbo “aclarar” que, além de significar “tornar claro, iluminar”, pode também querer dizer “purificar”⁴⁸, conferindo à expressão a ideia da “necessidade” de tornar uma praça “verdadeiramente” limpa, “pura”, em que o “lixo” não tem lugar.

Uma das respostas, que reflecte ter havido compreensão textual quanto a esta expressão, pois reflecte capacidades de inferir sentidos sobre o texto e de identificar a ideia principal, relativa à situação da personagem principal na sociedade que a rodeia, é a de um aluno que diz que

“a expressão ‘aclarar a limpeza’ significa que para as pessoas, Fadista, era considerado um pedaço de ‘lixo’ e como diz a expressão para aclarar a limpeza ou seja para tornar a praça mais limpa, colocaram o ‘lixo’ num asilo.”.

Quanto à segunda alínea (2.1.2.), as respostas revelaram ainda mais dificuldade, e nenhum aluno regista uma resposta que se aproxime da proposta de correcção: “o verbo empalmar conota a violência, o desprezo que nutrem pelo Fadista; conseqüentemente, mostra a vontade de retirarem-no do alcance dos olhares”. O verbo “empalmar” significa “esconder na palma da mão”⁴⁹, ou seja, colocar num lugar onde dificilmente será visto por alguém e de onde só poderá sair se “a palma da mão” o permitir.

Em alguns casos (dois em 2.1.1. e três em 2.1.2.), os alunos revelam dificuldade em descodificar o significado da palavra e da expressão destacadas, ao darem respostas como as que a seguir se transcrevem:

“A expressão ‘aclarar a limpeza’ é a de, como ele estacionava a sua caranguejola no meio da praça, esta ia perturbar e muito o trânsito automóvel, e então tiram-no de lá para ‘limpar’ a praça, e o trânsito já poder fluir melhor.”;

“O verbo ‘empalmaram’ significa que as pessoas preocuparam-se em ajudá-lo, mas depois deixaram de se preocupar com ele e com a sua vontade”.

⁴⁸ Cf. definição no *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. Círculo de Leitores, Lda., vol. 1, p.51.

⁴⁹ *Idem*, p. 879.

Estes alunos revelam desconhecer o significado das palavras e, por isso, não conseguem compreender o sentido por elas veiculado neste contexto. A capacidade de inferir sentidos a partir do texto implica que os alunos conheçam o significado das palavras, o seu sentido denotativo, para posteriormente procederem à inferência do seu sentido no contexto em que se encontram. Enquanto o verbo “aclarar”, presente na expressão da alínea anterior, é de fácil descodificação, pela formação da palavra (derivada de “claro”), o verbo “empalmar” (derivada de “palma”), não é um verbo muito usual no vocabulário dos alunos, o que dificulta a sua descodificação. Partindo da indicação fornecida pela professora, no questionário⁵⁰, a actividade/estratégia “descodificação/exploração de vocabulário” (2.5.) registou uma ocorrência elevada na leitura do conto. Depois da descodificação do vocabulário, havia que orientar a descoberta / a inferência de sentidos que esse vocabulário veicula em determinado contexto, como é solicitado pela maior parte das questões dos testes sumativos.

A questão 2.2. incide sobre um aspecto de funcionamento da língua – a classificação morfológica da “palavra salientada no texto (‘e’)” – a que só cinco alunos não respondem, um deles diz tratar-se de “uma conjunção coordenativa conjuntiva” e os restantes classificam morfológicamente “e” como uma conjunção coordenativa copulativa. Recorde-se que, estando inserida no questionário (anexo 2) a “análise morfosintáctica” (2.22.), como uma actividade/estratégia realizada na etapa de leitura, a P.O. indicou o grau de ocorrência elevado na leitura do conto⁵¹. Em resposta às questões abertas do questionário, a mesma professora referiu tratar-se de um aspecto menos acessível aos alunos. No entanto, a frase coordenada é, por norma, um dos aspectos do funcionamento da língua que menos problemas causa aos discentes, como ficou comprovado pela maioria das

⁵⁰ Cf. Anexo 8 – Conto literário “Havia Sol na Praça”.

⁵¹ *Idem*.

respostas, bastando mobilizarem os seus conhecimentos enciclopédicos.

A questão seguinte (2.3.) pede aos alunos que explicitem “a opinião do narrador na frase sublinhada”, tendo sido respondida (no caso de quatro alunos) de acordo com proposta de correcção:

“A opinião do narrador é desfavorável, negativa. Ele critica a actuação da sua sociedade para com o Fadista – é visível o tom irónico utilizado. Verifica que não há a prática da justiça social que se apregoa, porque não dão a oportunidade àquele homem de ser útil, de vir a ter objectivos e de pô-los em prática.”

Alguns alunos respondem revelando dificuldade de compreensão textual (cinco), pois não entendem o tom irónico das palavras do narrador, realçado pela repetição da expressão “outra vez”, de que é exemplo a resposta:

“A opinião do narrador era que ele achava bem que tirassem o Fadista da rua e colocassem-no num asilo de maneira a ele ter melhores condições do que tinha na rua para ter comida e um local onde pode-se dormir na rua sem ser ao relento.”;

outros revelam, de acordo com a nossa perspectiva, incompreensão quanto à própria questão (seis), ao ignorarem o seu objectivo, que diz respeito à interpretação da opinião do narrador, fazendo uma simples paráfrase da frase:

“Para acabar com o mau aspecto na praça, onde o vagabundo estava sempre decidiram por a justiça a trabalhar e mandaram prender o fadista.”.

De qualquer modo, tanto num caso como noutro, há dificuldades de compreensão textual em relação aos valores veiculados pelo conto, em que o narrador ocupa um lugar primordial, como vimos anteriormente.⁵² Esta questão pressupõe que os alunos compreenderam a expressividade da expressão e da forma verbal, destacadas nas primeiras alíneas, e que conseguiram inferir a importância da repetição

⁵² Cf. pp. 65-66.

da expressão temporal “outra vez” e da expressão “pôr em acção a justiça social”, que conferem o tom irónico à frase, traduzindo a opinião crítica do narrador.

As respostas à questão 3., em que se solicita aos alunos a clarificação da “dicotomia ‘**cá**’ – ‘**lá**’ à luz da discriminação social”, revelam alguma dificuldade em compreender o sentido dos advérbios de lugar do ponto de vista social, neste contexto, que traduzem, respectivamente, “estar fora do muro”, estar em liberdade e “estar dentro do muro”, estar no asilo, estar “preso”. Para exemplificar a dificuldade sentida pelos alunos, transcrevemos, a seguir, duas respostas:

“A palavra ‘**cá**’, é a praça, e o narrador passava lá. A palavra ‘**lá**’ é o asilo, e no meu entender a expressão ‘**cá** em baixo do muro,...’, quer dizer que havia uma grande distância entre o Narrador e o Fadista, e também quer dizer que era difícil ele sair de lá já que o muro era alto.”;

“A dicotomia ‘**cá**’ - ‘**lá**’ à luz da discriminação social significa que o narrador passava cá em baixo e via o Fadista sentado no muro do asilo. Ouve rejeição da parte do Fadista por na frase diz que ele rodou o pescoço, olha para o narrador e fez um gesto brusco com o queixo”.

Há que referir que um aluno não responde e, como excepção, três alunos aproximam-se da proposta de correcção, que a seguir se transcreve:

“Identificamos o advérbio de lugar ‘**cá**’ com os espaços físico e social onde se desloca o narrador. Este encontra-se do lado de fora do muro, agindo em conformidade com as regras sociais. O muro estabelece a fronteira entre o mundo dito normal – o do trabalho, o das convenções – e o mundo de Fadista – daqueles que são postos à margem. Assim, associamos o advérbio ‘**lá**’ a esta personagem e aos espaços físico e social do asilo. Concluimos que se verifica um afastamento destes dois mundos, porque chocam entre si a nível de valores.”.

Esta questão envolve o domínio de conceitos e valores, como “discriminação social”, a descodificação dos advérbios de lugar (‘**cá**’/‘**lá**’) na sua relação com os espaços físico e social, a identificação dos sentidos implícitos que os advérbios adquirem neste contexto e

a compreensão global do texto. Estes aspectos, contemplados nesta questão, revelaram-se problemáticos para os alunos, na sua maioria, de compreender e de interpretar, apesar de o enunciado da questão, ao referir a “discriminação social”, poder orientar os alunos na inferência dos sentidos possíveis do texto.

A penúltima questão (4.) pretende que se caracterize “psicologicamente (dois traços) o narrador”, lembrando a necessidade de fundamentar a resposta. O objectivo desta questão, segundo a proposta de correcção da professora, é aceitar

“a resposta do aluno desde que enquadrada no excerto e fundamentada. Por exemplo: o narrador é humano/sensível, porque percebe que Fadista tem sentimentos e que necessita de atenção, de afecto por parte de alguém. Podemos referir que é passivo/esquecido uma vez que não alerta para a situação daquele sem abrigo; como se encontra com o director do asilo, podia fazer algo neste sentido.”

Mais uma vez, trata-se de uma questão que implica compreender o ponto de vista de uma personagem, neste caso o narrador, conseguir inferir sentidos sobre o texto e a partir do texto e revelar espírito crítico atentando nas palavras do narrador.

Neste caso, quatro alunos não respondem, três respondem ao que se pretende, ao indicarem dois traços psicológicos do narrador, fundamentando a sua resposta, de que é exemplo:

“O narrador era uma pessoa que era humano pois quando via o Fadista no asilo este dizia sempre ‘Eh Fadista’, mas depois esquecia-se dele porque também tinha a sua vida, ele por um lado preocupava-se um pouco mas por outro lado não lhe afectava muito aquilo que o Fadista fazia, ou o que lhe acontecia”;

outros alunos respondem de uma forma confusa: “uma das características do narrador é: o narrador era autencioso, porque tentou ajudar o sem abrigo a maneira dele.”; ou

“O narrador psicologicamente é solidario porque ele quando passou ao pé do muro do asilo onde o Fadista estava e chamou-o e ele é também racista porque também usa palavras de rejeição tal como ‘eu passava cá em baixo...’ e ‘lá o vi no alto...’”.

Há, ainda, quem não dê respostas completas, apontando as características, mas não as fundamentando, ou fazendo-o de forma incompleta ou mesmo incorrecta: "O narrador importava com o fadista. Era solidário e humano, e a passagem do fadista na rua lhe fazia falta."; ou "O narrador é solidário e sencível, ele faz uma focalização externa pois está dentro da história.". Nesta última resposta, o aluno parece revelar alguma confusão quanto ao que se entende por "caracterizar" e "classificar o narrador quanto ao seu ponto de vista"- os conhecimentos enciclopédicos do aluno parecem não ser muito sólidos.

Por último, a questão 5. pede que se relacione "a atitude das 'forças vivas' da cidade com os dois poemas estudados ('Sol do mendigo' e 'O vagabundo'), de Manuel da Fonseca", de forma a verificar a compreensão da relação intertextual e os conhecimentos enciclopédicos adquiridos ao longo da leitura. A maior parte dos alunos responde o essencial, ou seja, refere a questão da discriminação social comum aos três textos, de que são exemplos as respostas seguintes:

"A atitude das forças vivas da cidade não foi muito correcta pois haviam de o ajudar sim, mas não colocá-lo num asilo, mas mesmo assim tentaram ajudá-lo enquanto que nos dois poemas estudados 'as forças vivas' não querem saber deles, e ainda por cima em vez de os ajudar, ainda criticam.";

"As 'forças vivas' nos poemas estudados são semelhantes ao texto 'Havia sol na praça'. Nestes textos as 'forças vivas' tencionam discriminar em vez de ajudar pois não integram o sem abrigo na sociedade."

"A atitude das 'forças vivas' da cidade em ambos os poemas estudados têm atitudes de desprezo para com os pobres dos mendigos. O que conta não é o bem estar dos pobres, mas sim apenas o bem estar do resto das pessoas da sociedade. As pessoas não têm em mente ajuda-los, mas sim 'livrarem-se' deles, para ter um melhor bem estar."

Poucos alunos conseguem desenvolver a resposta, de forma a aproximarem-se da proposta de correcção apresentada, que a seguir transcrevemos:

"As 'forças vivas' da cidade manifestam indiferença e constrangimento para com o Fadista. Não se preocupam em auxiliá-lo, em

pôr em prática efectivamente a tão apregoada justiça social e não colocar estas pessoas em asilos.

Nos poemas estudados, deparámo-nos, igualmente, com a marginalização dos sem abrigo. Verificou-se a existência de uma imagem negativa por parte da sociedade quanto a eles. Assim, em 'Sol do mendigo', uns senhores 'rosnam' e exclamam que aquele mendigo encontra-se ébrio. Também aqui, a sociedade desprotege-o, porque a sua vida é na rua – dorme num valado. Em 'O vagabundo', este tem como tecto o céu e os lençóis são o vento; para vestir, apenas lhe dão 'trapos'. As pessoas escorraçam-no, desejando que ele parta para longe; logo, até o amor lhe recusam."

Ainda quanto a esta questão, quatro alunos não respondem e um aluno parece não ter compreendido a mensagem dos textos, referindo o seguinte:

"As 'forças vivas' da cidade, muitas das vezes, não ligam aos sem abrigo, porque são pessoas que não lhes interessam. Mas neste conto vimos que as 'forças vivas' preocupavam-se com o Fadista, a mesma coisa se via nos outros dois poemas. A sociedade (por exemplo, 'forças vivas') ao querer colocar os sem abrigo num asilo é querer ajudá-los mas eles pelo contrário, não pensavam da mesma maneira".

De acordo com as informações recolhidas no questionário preenchido pela professora, a relação com outras obras (1.12.), ao longo da leitura do conto, nesta turma, ter-se-á verificado na etapa da pré-leitura e terá sido uma actividade/estratégia com alguma importância, na medida em que a professora registou o grau de ocorrência elevado.⁵³ Apesar de na etapa da pós-leitura, o estabelecimento de relações intertextuais (3.8.) não ter sido contemplado, segundo a professora, ao indicar o grau nulo⁵⁴, a relação intertextual teve lugar, na medida que foram lidos outros textos sobre a mesma temática, no momento da pré-leitura, que terão servido para mobilizar conhecimentos enciclopédicos na motivação à leitura do conto. Esta última questão permite, assim, verificar a compreensão textual dos alunos, reflectindo o processo de desenvolvimento progressivo da competência leitora, ou seja, os alunos são solicitados a revelar a compreensão dos textos seleccionados, estabelecendo entre eles uma relação temática, que

⁵³ Cf. Anexo 6.

⁵⁴ Cf. Anexo 10.

decorre não só da leitura realizada desses textos, mas também dos conhecimentos culturais, sociais e referenciais (conhecimentos enciclopédicos) que adquiriram doutras leituras.

O excerto do conto seleccionado para o teste da turma C, que a seguir se transcreve, é diferente do escolhido para a turma A.

“E, certo dia, levado no entusiasmo da busca, acabou por desapertar outras peças de roupa que já não eram de desapertar. As senhoras que passavam, passavam de olhos no chão ou bastante no ar para não olharem para ele depois de terem olhado. E como ele não sabia que as partes do corpo que se podem mostrar não eram todas as que ele mostrava, a polícia deitou-lhe a mão e levou-o ao posto para o esclarecer.

Teve-o lá um dia e uma noite. Mas o cão fazia um alarido infernal, e havia ainda o burro. De modo que, passada a noite e o dia, soltaram-no outra vez. E um dia que eu subia a rua para a repartição, descia-a ele outra vez para a vadiagem. Até que, depois de fazer a sua ronda por longe, voltou de novo a estabelecer-se na praça. Gostava de certo sítio onde batia o sol, sobretudo no tempo frio, parava o burro e estava ali. Como a caça ao piolho o levava à cadeia, já não caçava. Gostava era daquele sítio batido do sol e de ver a gente a passar. Às vezes, quando chegava, atravancando quase toda a rua, os carros buzonavam à volta dele com uma fúria de canzoada, mas ele nem ouvia. Travava o burro, o cão à proa sentado no traseiro, ficaram os três ali, parados ao sol. De modo que as forças vivas da cidade, para clarearem um pouco o aspecto da praça e praticarem a justiça social, meteram-no no asilo. A caranguejola ficou encostada ao alto, no pátio, talvez para ser queimada por altura de mais frio, o cão andava aos ossos pela cozinha e o burro ajudava as carroças que por lá havia. Fadista estava outro, lavado à agulheta, tosquiado, metido numa farda grande de asilado. De uma vez que passei ao pé, lá o vi ao alto do muro, sentado ao sol com os colegas. Tinha um capote castanho com uma gola que lhe subia até ao queixo e um barrete de pala na cabeça.

- Eh, Fadista!

Ele rodou a cabeça devagar, fez-me um gesto brusco com o queixo como a mandar-me aonde não devia. Depois, como havia sempre outras coisas para lembrar, acabei por esquecê-lo.”

In Havia sol na praça, Vergílio Ferreira

Para observação das respostas dos alunos ao questionário, que constitui o teste, ao contrário das outras turmas, não foi considerada a proposta de correcção, pois esta não foi fornecida pela professora, como já foi mencionado anteriormente. Deste modo, houve a necessidade de elaborar algumas possíveis linhas de resposta.

O questionário do teste inicia-se com a recomendação aos alunos de que “após a leitura do **excerto** do conto já estudado: ‘Havia

sol na praça...' de Vergílio Ferreira" devem responder, "de forma **clara e completa**, ao que é pedido."

A primeira questão pretende que os alunos situem "o excerto transcrito na acção do conto", ao que 22 alunos respondem situar-se no desenvolvimento e dois alunos indicam tratar-se do início da narração. Os alunos, à excepção de um, além de situarem o excerto, também fazem uma síntese do assunto do texto anterior e posterior ao excerto, uns de uma forma mais completa, pois referem-se ao assunto das outras sequências narrativas que completam o desenvolvimento da acção, outros aludem rapidamente à introdução e à conclusão, como por exemplo:

"Este excerto pertence ao desenvolvimento. Na introdução momento que vem antes fala-se da descrição do Fadista, da sua maneira de viver, da sua família (cão e burro), do que trazia consigo. Na conclusão momento que vem depois fala-nos do momento trágico em que o Fadista morre, pois sentia-se preso..."

Do nosso ponto de vista, a maioria responde correctamente ao referir-se ao "desenvolvimento" como a parte da acção do conto onde se situa este excerto, e parece-nos que não seria necessário referirem-se ao desenrolar da acção, pois a questão é bastante objectiva, pedindo tão só a situação "do excerto transcrito na acção do conto". Neste caso, pretende-se que os alunos recorram aos conhecimentos enciclopédicos adquiridos sobre o conto, mais concretamente aos conhecimentos referenciais, de forma a identificarem o excerto na acção. A maioria dos alunos parece ter apreendido o conto na sua globalidade, ao responderem satisfatoriamente.

A segunda questão solicita aos alunos a delimitação das "diferentes sequências narrativas" no excerto transcrito e a apresentação do "assunto de cada uma delas". Neste caso, partindo da análise realizada do conto, em que se delimitaram sete sequências narrativas no desenvolvimento da acção⁵⁵, constata-se que dez alunos fazem a delimitação correcta, ou seja: a primeira sequência - "E certo dia (...)

⁵⁵ Cf. pp. 64-65.

soltaram-no outra vez.”; a segunda sequência – “E um dia que eu subia a rua (...) parados ao sol”; e, a terceira sequência – “De modo que as forças vivas (...) acabei por esquecê-lo.”. Quanto à apresentação do assunto de cada uma delas, não se verifica grande dificuldade, ainda que alguns alunos revelem ser mais sintéticos a nível do discurso que outros. Vejamos uma das respostas que nos parece aproximar-se das linhas por nós definidas:

“a primeira sequência narra a atitude pouco púdica que o Fadista tinha e a consequente razão para a sua prisão e posterior libertação; na segunda sequência é contado o regresso do Fadista à praça e a razão para tal, também é dito que o Fadista, apesar de ter corrigido o defeito que o levou a ser preso da primeira vez, mais uma vez perturbou a normalidade da praça, atravancando a praça e provocando a desordem; na terceira sequência é dito como as autoridades locais, tendo como razão a justiça social, internaram o Fadista no asilo, seguindo-se um resumo dos acontecimentos aí passados e a integração do Fadista no ‘ambiente’ do asilo.”

Os alunos devem mobilizar os conhecimentos enciclopédicos sobre o conceito de sequência narrativa⁵⁶, que lhes permite reconhecer na narrativa os vários “blocos semanticamente coesos”, tendo um papel importante na sua delimitação os conectores (“e” e “de modo que”) e as expressões temporais (“certo dia” e “um dia”). Sendo assim, os alunos, na operação de delimitação das sequências, manifestam as competências linguística, discursiva e textual. Dos 24 alunos, que constituem a turma, só um parece desconhecer o conceito de “sequência narrativa”, ao referir que “as diferentes sequências narrativas são a introdução, o desenvolvimento e a conclusão”.

Na questão seguinte (3.), há que explicar a frase do texto “...os carros buzonavam à volta dele com uma fúria de canzoada, mas ele nem ouvia...”. A forma como a questão está enunciada pode trazer algumas dúvidas a quem lê, pois o verbo “explicar” pode ser entendido como: “explicar, tornar claro, fazer compreender, interpretar, comentar, desenvolver, exprimir, justificar”⁵⁷. Por esta variedade de

⁵⁶ Entende-se por “sequência” uma unidade narrativa mínima, organizada em ciclo “que o leitor reconhece intuitivamente, dada o seu carácter de” bloco “semanticamente coeso” (Reis & Lopes, 1996:375).

⁵⁷ Cf. definição no *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. Círculo de Leitores, Lda., vol. 1, p.1024.

sinónimos do verbo “explicar” torna-se imperioso ser mais preciso, quanto ao pretendido na questão. Assim, na nossa opinião, a professora pretende que os alunos expliquem a importância da agressividade dos automobilistas, expressa pelo barulho das buzinas, como se de cães em fúria se tratasse, provocada pela indiferença da personagem principal, nada preocupada com a confusão do tráfego por ela desencadeada. Os alunos, em resposta a esta questão, necessitam de dominar o vocabulário para procederem à inferência dos sentidos que ele encerra neste contexto, explicitando a imagem sugerida pela “fúria de canzoada”. Um único aluno consegue responder, aproximando-se da ideia principal:

“Nesta frase é usada uma animalização (‘fúria canzoada’) para realçar a ira com que os condutores buzinaavam ao Fadista, ira essa causada pelo atravancamento da rua, por parte do Fadista, ao ocupar a estrada com a sua carroça, puxada pelo seu burro. Esta frase pretende também demonstrar a indiferença do Fadista face à sociedade ao ser dito que ele nem ouvia todo esse alarido.”

Relativamente a esta questão, muitos alunos parafraseiam as palavras do texto, revelando ausência de sensibilidade no que diz respeito à expressividade da frase, de que é exemplo:

“Esta frase diz que os carros buzinaavam porque o Fadista tinha uma caranguejola muito grande e que ocupava quase a estrada toda e também porque o Fadista parava no meio da estrada e ele fazia que não ouvia ou era surdo.”.

Outros alunos respondem revelando dificuldades de compreensão e, em especial, de expressão escrita: “as pessoas estavam a ser animalizadas e ele nem lhes prestava atenção porque o que ele queria era estar descansado e fazer o que lhe apetece”; ou “esta frase personifica os condutores dos carros a animais irracionais, irritados por o Fadista se encontrar no meio da rua e por isso, o trânsito congestionava...”. As dificuldades registadas nas respostas a esta questão,

segundo o nosso ponto de vista, prendem-se, por um lado, com a forma como ela está enunciada, pouco clara e precisa, e, por outro lado, com a dificuldade, por parte dos alunos, em verbalizar o pensamento que, por sua vez, reflecte uma compreensão textual algo confusa (“personificação dos condutores dos carros a animais irracionais”). Os alunos revelam poucos conhecimentos sobre a personificação como recurso estilístico, a par das várias dificuldades de expressão escrita (morfologia e sintaxe) que, por norma, reflectem as dificuldades de expressão oral, intimamente relacionadas (a escrita e a oralidade) com a compreensão textual.

A quarta questão suscita também algumas dificuldades de resposta, no nosso entender pela mesma razão da anterior: a forma como está enunciada - “Comenta a frase ‘...as forças vivas da cidade para clarearem um pouco o aspecto da praça e praticarem a justiça social, meteram-no no asilo.’” O verbo “comentar” tem alguma amplitude semântica e podemos indicar como sinónimos “criticar, analisar”⁵⁸. É, por norma, um verbo de difícil descodificação para os alunos, de acordo com a nossa experiência, pois quando solicitamos um “comentário” a/sobre um texto, a maioria entende que deve fazer uma paráfrase ou dar uma “explicação” sobre o texto. Neste caso, “comentar a frase...” parece-nos não ser um enunciado esclarecedor: pretender-se-á criticar/analisar a frase (a sua estrutura) ou criticar/analisar os sentidos que ela veicula? O que se nos oferece dizer, como possíveis elementos de resposta a esta questão, é que nesta frase se critica a situação que envolve o Fadista, através do tom irónico, para que contribuam a perífrase “forças vivas da cidade”, a expressividade da forma verbal “clarearem”⁵⁹ e, especialmente, a expressão “praticarem a justiça social”, reflectindo o ponto de vista do narrador, de discordância, quanto à situação em causa. Quanto às respostas dos alunos, verifica-se que a maioria refere-se à diegese,

⁵⁸ *Idem*, p. 628.

⁵⁹ Este verbo (clarear) pode ter o mesmo significado que “aclerar”, já definido anteriormente.

exprimindo uma opinião, que revela, no entanto, não ter compreendido a atitude crítica do narrador.

“A frase refere uma situação que aconteceu no respectivo texto, que foi a de terem obrigado o Fadista a ir para o asilo. Esta acção, apesar de ser contra a vontade do Fadista, tinha uma boa intenção que era a de darem uma casa, comida quente, roupa lavada, entre outros, ao Fadista, pois este andava todo sujo, não tomava banho e provavelmente não comia comida quente. Mas esta medida tomada pelas forças vivas da cidade tinha como principal objectivo o de retirar o fadista da praça, o qual dava um mau aspecto e causava um mau ambiente na mesma.”

Outros alunos dão unicamente a sua opinião sobre o assunto, como é o caso:

“Na minha opinião acho que as pessoas estavam certa e eu mesmo era capaz de fazer o mesmo porque como queria melhorar o aspecto da praça mas o Fadista não queria, era capaz de mete-lo no asilo como as pessoas o fizeram ou fazia-lhe uma proposta que era mudar de personalidade, tipo de ser um homem bem vestido e com comida e aí deixava de estar na praça.”;

ou, ainda: “Neste caso penso o Fadista foi mal tratado pela polícia e não comunicaram com ele como comunicam com o resto da população.” Há dois alunos, neste grupo de 24, que referem a presença da ironia, cujas respostas se transcrevem de seguida:

“Esta frase mostra ironia pois ‘As forças vivas da cidade para clarearem um pouco o aspecto da praça e praticarem a justiça social’ leva-nos a pensar que o que fizeram não foi o mais correcto pois o Fadista foi levado à força para o asilo.”;

e, “Esta frase tem umas pitadas de ironia, pois o que o narrador queria fazer entender não era que as forças vivas da cidade clarearam a praça nem praticaram justiça social, mas, sim, injustiça social.” Trata-se de uma questão complexa, pois exige dos alunos a capacidade de inferir sentidos a partir do texto, especialmente quanto à imagem “fúria de canzoada”, à perífrase “forças vivas da cidade”, à expressividade das formas verbais, com destaque para a forma “clarearem”, que conferem o tom irónico ao discurso do narrador.

A questão seguinte (5.) é, ao contrário das anteriores, objecti-

va, solicitando aos alunos a caracterização do “Fadista no excerto”, justificando “com exemplos”. Contudo, a objectividade do enunciado da questão não significa que a sua resposta seja, também ela, objectiva, pois é necessário ler o excerto textual procurando compreender as atitudes/os comportamentos da personagem e inferir as características que representam. Assim, parece-nos que, neste excerto, podemos apontar como características psicológicas a ingenuidade e a despreocupação e, de certo modo, uma atitude de provocação do Fadista, apesar de relacionada com a ingenuidade, quando logo no início ele

“ (...) levado pelo entusiasmo da busca, acabou por desapertar outras peças de roupa que já não eram de desapertar. (...) E como ele não sabia que as partes do corpo que se podem mostrar não eram todas as que ele mostrava (...)”.

Sabe-se que ele era um vadio, pelas próprias palavras do narrador, quando diz: “E um dia que eu subia a rua para a repartição, descia-a ele outra vez para a vadiagem.” Também se poderá dizer que ele revela indiferença ao atravancar “quase toda a rua, os carros buzina-vam à volta dele com uma fúria de canzoada, mas ele nem ouvia.”. E, já depois de ter sido metido no asilo, o Fadista surge fisicamente com um aspecto diferente: “Fadista estava outro, lavado à agulheta, tosquiado, metido numa farda de asilado. (...) Tinha um capote castanho com uma gola que lhe subia até ao queixo e um barrete de pala na cabeça.” Este aspecto “limpo por fora” parece ter-lhe “azedado a alma”, pois quando o narrador o cumprimenta, ele revela outras características psicológicas - mau humor e, até mesmo, agressividade: “(...) fez-me um gesto brusco com o queixo como a mandar-me aonde não devia.” Este conjunto de características assinaladas decorrem da nossa “leitura”, podendo não corresponder às características inferidas por outros leitores, já que a construção de significados depende, nomeadamente, das características do leitor, dos seus conhecimentos prévios, como referimos em capítulos anteriores.

Por conseguinte, entende-se a diversidade de respostas a esta questão, como por exemplo “mal educado”, “pobre”, “inculto”, “ingénuo”, “vadio”, “teimoso” e “egoísta”. Na nossa perspectiva, nenhum aluno consegue inferir todas as características da personagem neste excerto e algumas das expressões seleccionadas para justificar essas características não são significativas. Vejamos alguns exemplos de respostas:

“O fadista é desavergonhado (‘acabou por...de desapertar’), era ignorante (‘E como ele ... ele mostrava’), e mal educado (‘ele rodou a cabeça... não devia’).”;

“No excerto o Fadista foi tratado como um animal porque (expressão do texto): ‘Fadista estava outro, lavado à agulheta, tosquiado, metido numa farda grande de asilado’.”;

“O Fadista era uma pessoa que vivia numa sociedade paralela, não respeitava as regras ditas de bom comportamento, pois ele não as conhecia era desprezado incompreendido, vivia com a sua família que enfim não sabia conviver, explicar-lhe como agir. ‘...acabou por desapertar outras peças de roupa que já não eram de desapertar’ ‘...que se podem mostrar não eram todas as que ele mostrava,...’

Como O Fadista não conhecia as regras da sociedade estragava a imagem da praça onde estava, bem como o trânsito da mesma. ‘...atravancava quase toda a rua...’ ‘...as forças vivas da cidade para clarearem um pouco o aspecto da praça...’.”

Numa questão deste tipo, há sempre a possibilidade de o aluno recorrer à sua memória, em que as características da personagem estarão listadas; mas, quando assim é, ao ter que justificar essas características com elementos textuais, de forma a mostrar se compreende, se sabe interpretar o comportamento da personagem, ou seja, se é um leitor activo na construção de sentidos, os problemas emergem, revelando as dificuldades de compreensão textual.

Na questão seguinte (6.) é solicitada a transcrição de “uma antítese”, justificando “o seu valor expressivo”, ao que a maioria dos alunos (18) responde identificando correctamente uma frase em que se regista a utilização deste recurso estilístico: “(...) eu subia a rua para a repartição, descia-a ele outra vez para a vadiagem.”; contudo, no que se refere ao seu valor expressivo, um único aluno compreen-

de o que se pretende, ao responder:

“A antítese é ‘E um dia que eu subia a rua para a repartição, descia-a ele outra vez para a vadiagem’. Esta antítese mostra os diferentes estilos de vida do narrador e do Fadista em que o narrador tinha emprego e uma “vida normal” enquanto que o Fadista ia ao sabor do vento.”

Há três alunos que não acrescentam nenhum dado à transcrição da antítese, revelando dificuldades quanto ao que se entende por valor expressivo, outros referem aspectos irrelevantes, como por exemplo: “(...) é uma antítese, porque ele faz isto todos os dias (o Fadista e o narrador)”, que reflecte, neste caso, o não domínio deste conceito; e há, também, quem apresente uma definição de antítese, como valor expressivo: “Antítese é uma figura de estilo que apresenta duas ideias contrárias”. A análise das respostas a esta questão revela o que, normalmente, ocorre na leitura literária relativamente à análise estilística, de acordo com a nossa perspectiva: define-se o conceito e exemplifica-se ou *vice versa*, sem explorar primeiro o sentido da frase, da expressão, de forma a que os alunos compreendam e interpretem a mensagem presente, que consigam identificar a expressividade do processo estilístico. A designação e a definição do recurso utilizado não deve ser sobrevalorizado. Um leitor activo, competente, ao conseguir inferir os sentidos da frase ou expressão, compreende a mensagem e facilmente identifica a expressividade de determinado recurso utilizado. Deste modo, torna-se mais fácil a memorização da designação e da sua definição, porque o percurso de aprendizagem envolveu o aluno-leitor na construção do seu significado.

Por último, na questão 7., pede-se aos alunos que dividam e classifiquem as orações da frase: “O Fadista atravancava o trânsito sempre que ia para a praça.”. Apesar de a professora ter declarado, em resposta ao questionário⁶⁰, que a análise morfosintáctica se revelou menos acessível aos alunos, 12 discentes identificam a primeira oração (“O Fadista atravancava o trânsito”) como oração su-

⁶⁰ Cf. Anexo 2.

bordinante, e a segunda ("sempre que ia para a praça") como oração subordinada temporal. Alguns alunos dividem as orações, mas quanto à classificação referem que se trata de "uma oração coordenada temporal", ou que "são orações coordenadas completivas ou integrantes", ou que a primeira oração é uma "conjunção subordinada causal" e quanto à segunda não tem qualquer referência, ou, ainda, que "O Fadista atravancava o trânsito é a oração subordinante sempre que ia para a praça é a oração subordinada. Esta frase é uma locução subordinativa integrante.". Outros alunos revelam não saber dividir, nem classificar as orações da frase: "'O Fadista atravancava o trânsito sempre/que ia para a praça'. A primeira oração chama-se oração subordinada. A segunda oração chama-se oração subordinada causal."; ou "A 1ª oração é subordinante 'O fadista atravancava o trânsito sempre...' e a 2ª é subordinada 'que ia para a praça'. É uma oração coordenativa integrante."; ou, ainda, "'O Fadista sempre que ia para a praça atravancava o trânsito' Esta frase é conjunção subordinada porque diz sempre que ia – oração subordinante integrante."

Nas respostas a esta questão, constatámos dificuldades de várias ordens: não saber reconhecer uma oração, não saber o significado de oração, que revela, por sua vez, dificuldades de compreensão textual, na medida em que, por um lado, os alunos parecem identificar dificilmente segmentos textuais coerentes do ponto de vista semântico, e, por outro, pode levantar dúvidas quanto à compreensão textual dos alunos pela interrogação que suscita sobre a coerência da narrativa aos olhos dos discentes; e, os conhecimentos enciclopédicos sobre a coordenação e a subordinação parecem não ser muito sólidos, pois que se registaram inúmeras confusões, nomeadamente na classificação das orações.

O segundo grupo deste teste sumativo é enunciado da seguinte forma, iniciando-se com a citação:

"A 10 de Dezembro de 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas adoptou e proclamou a Declaração Universal dos Direitos

Humanos, onde consta:

Artigo 1º. Liberdade e igualdade para todos os seres humanos.

Artigo 2º. Não discriminação.

Atendendo ao estudo já realizado a propósito do conto, de Vergílio Ferreira, 'Havia sol na Praça' e à tua experiência de vida, redige um texto bem estruturado, onde comentes a conciliação destes dois artigos bem como a situação do Fadista."

Na nossa perspectiva, os alunos possuíam elementos para se referirem à importância destes direitos universais no mundo que os rodeia e como eles estão ou não presentes na acção do conto, necessitando para isso de mobilizar os conhecimentos factuais e enciclopédicos (culturais e referenciais). Esta questão permite uma liberdade de respostas, de acordo com o ponto de vista de cada um, com a sua experiência pessoal, favorecendo o reinvestimento dos conhecimentos adquiridos.

A maior parte dos alunos refere a ausência destes direitos, no universo social que suporta a acção, especialmente em relação à personagem "Fadista", e exprime uma opinião sobre a importância destes direitos, que nem sempre são respeitados pela sociedade, nomeadamente em relação aos idosos, a diferentes raças, aos animais e aos mais pobres. As dificuldades mais significativas, verificadas nas respostas dos alunos, prendem-se com questões de expressão escrita, que tornam os textos produzidos de difícil "leitura", ou seja, de difícil "construção de significados" para quem lê, tendo em conta os objectivos da questão. De forma a exemplificar o que acabamos de dizer, transcrevemos dois dos textos produzidos pelos alunos:

"Nestes dois artigos, houve uma conciliação perante a situação do Fadista.

O Fadista, é um ser humano, tal como todos os outros e não teve liberdade porque obrigaram este a ir para o asilo, ou seja, como se fosse uma prisão e foi muito mal tratado, como por exemplo: "...lavado à agulheta".

Em segundo lugar, obrigaram o Fadista a sair da praça, local que gostava mais e a separar-se da sua família, neste caso, do seu cão e do seu burro.

Penso que o Fadista foi uma pessoa egoísta e mal educada mas ninguém é perfeito e é por isso que todos os seres humanos deveriam ter os mesmos direitos, os mesmos valores e os mesmos deveres.";

“No fundo a vida que o Fadista levava era pouco à base deste dois artigos, ou seja, o Fadista era livre como todos nós de fazer o que queria e de pensar o que queria, mas como havia uma igualdade para todos os seres humanos a justiça social querendo ajudá-lo e não querendo discriminá-lo passavam a vida a metê-lo no asilo, mas infelizmente não aceitaram a vontade do Fadista e não o compreendiam e por isso o Fadista sentia-se discriminado e desigual para com os outros e ao mesmo tempo preso uma vez que não lhe davam o direito à liberdade.

Por isso eu penso que estes dois direitos humanos podem ser conciliados, embora não pareça no texto, nem na vida real, basta termos tolerância compreensão e respeito pelos outros, porque embora sejamos livres e iguais não temos o direito de ao discriminar alguém faltar-lhe ao respeito só porque achamos conveniente, ou apenas porque esse alguém tem muitas diferenças em relação nós, somos diferentes mas temos os mesmos direitos.”

Pela consulta dos materiais analisados, evidencia-se que, ao longo das três etapas da leitura, a professora promoveu actividades/estratégias de compreensão e interpretação. Mas a leitura das respostas dos alunos revela vários problemas a esse nível, como fomos registando.

Para observação das respostas ao teste sumativo da turma D, considera-se a proposta de correcção fornecida pela professora, à semelhança do que aconteceu com o teste da turma A.

Este teste sumativo é composto por um excerto do conto lido, excerto que contém as segunda e terceira sequências narrativas, que já foram transcritas anteriormente, quando nos referimos ao teste da turma C.

A primeira questão solicita aos alunos que identifiquem “as personagens presentes no excerto” e que as classifiquem “quanto ao relevo”, justificando a resposta⁶¹. Esta questão pressupõe que os alunos identifiquem as personagens (“identificação de factos e sentidos explícitos”), uma das categorias da narrativa, e interpretem o que significam, tendo em conta a sua participação na acção (classificação quanto ao relevo). Esta última operação implica que os alunos façam

⁶¹ A proposta de correcção da professora é a seguinte: “Fadista: personagem principal, pois a acção do excerto desenrola-se em torno dele. Eu, narrador, gente que passava, automobilistas, forças vivas da cidade, colegas: personagens secundárias, pois contribuem para o desenvolvimento da acção, mas são menos importantes, têm um menor destaque.”

inferências a partir do excerto textual, mobilizando os conhecimentos enciclopédicos sobre esta categoria da narrativa.

As respostas dos alunos (21 na totalidade), quanto à primeira parte da questão (identificação e classificação das personagens quanto ao relevo), indicam as personagens Fadista, narrador, gente que passava, automobilistas, forças vivas da cidade, e colegas; mas, relativamente à justificação (segunda parte da questão), as respostas nem sempre referem o desejado: quatro alunos não respondem e os restantes revelam dificuldades na verbalização da justificação, de que damos dois exemplos:

“As personagens não tem todos o mesmo valor, logo há personagens principais e personagens secundárias. A personagem principal é o Fadista porque é aquele que é mais realçado e é sobre ele que o excerto fala com maior promenor. As outras personagens, o narrador, as pessoas, os automobilistas e os colegas do asilo, são personagens figurantes, uma vez que eles intervêm na acção de um modo pouco relevante, apenas se encaixam com a personagem principal, completa-a.” ;

“O Fadista é uma personagem principal porque a acção desenrola-se à volta dele, o narrador, as forças vivas da cidade e os automobilistas são personagens secundárias porque pertencem à acção mas o excerto não é a falar sobre elas. O Fadista está presente porque dizem o nome dele, o narrador existe porque logo na primeira frase ele descreve o que ele está a fazer, as forças vivas da cidade também estão presentes porque foram elas que o meteram no asilo, e finalmente os automobilistas porque eram eles que buzonavam ao Fadista.”.

No caso da primeira resposta transcrita, verifica-se que há uma certa confusão na classificação das personagens quanto ao relevo, pois fala-se em personagens secundárias e figurantes como sendo o mesmo tipo de personagens, revelando desconhecimento quanto às diferenças que existem entre ambas. Na segunda resposta, parece que o aluno tem a preocupação de justificar a classificação das personagens quanto ao relevo através de referências textuais, ainda que nem todas sejam aceitáveis, como por exemplo “o Fadista está presente porque dizem o nome dele”. Contudo, a forma como este aluno manifesta compreender a justificação da resposta é relevante e contraria, de certo modo, a proposta de correcção da professora, que

considera como justificação da classificação as definições de personagem principal e de personagem secundária.⁶²

A partir da segunda questão, passamos a considerar 20 alunos, pois um deles não responde às restantes questões, entregando a folha do teste praticamente em branco.

A segunda questão solicita aos alunos a localização da “acção do conto no tempo histórico”, que deve ser justificada “com elementos do texto”. Os alunos necessitam dominar o conceito de “tempo histórico” e inferir a partir do texto o vocabulário, cujo sentido permite a identificação dessa informação. Nesta questão, a maioria das respostas vai ao encontro da proposta de correcção, ou seja, referem que o tempo “se aproxima da actualidade, identificada através dos seguintes elementos textuais: ‘repartição’, ‘praça’, ‘cadeia’, ‘carros’, ‘asilo’”. Outras respostas registam algumas dificuldades ao nível da justificação, porque não indicam os dados históricos do texto e, ainda, confundem as noções de tempo, ou seja, não distinguem tempo histórico de tempo cronológico:

“O tempo histórico da acção é recente, próximo da actualidade os elementos do texto que podemos identificar são. ‘E um dia...’ e ‘Até que um dia...’.”;

“A acção decorre pelo menos em dois dias. Porque logo ao início o texto diz ‘um dia’ e no final diz novamente ‘...até que um dia...’ mas nós não sabemos se foi logo no dia seguinte se foi passado 3 dias porque o narrador só diz ‘um dia’, não diz se foi no dia a seguir ou se foi 3 dias depois.”

A questão seguinte é sobre o estatuto e a perspectiva do narrador, desdobrada em três alíneas. Na primeira alínea pede-se aos alunos que “tendo em conta o excerto transcrito” classifiquem “o narrador quanto à presença e à ciência (ponto de vista)”, justificando a resposta. Nesta questão, verifica-se que a classificação do narrador quanto à presença, como narrador participante, não oferece dificuldades, ao contrário da sua classificação como narrador homodiegético, a que só dois alunos respondem, aproximando-se da proposta de

⁶² Ver nota anterior.

correção, e só um deles justifica a classificação efectuada, indicando que se trata de um narrador que “narra uma história a que assistiu e na qual participou”⁶³. A identificação do estatuto do narrador implica que o aluno recorra a factos explícitos do texto (a presença da primeira pessoa do pronome pessoal e das formas verbais) e os interprete, mobilizando os conhecimentos linguísticos, culturais e referenciais. A classificação da perspectiva do narrador (classificação quanto à ciência) revela-se mais difícil, pelo que só um aluno se aproximou da proposta de correção:

“O narrador do conto é participante e homodiegético pois participa na acção mas conta a história de outro. Quanto à ciência o narrador tem duas diferentes fases. Quando o Fadista está livre e feliz o narrador sabe mais sobre ele do que vê ou seja é onisciente. Quando o Fadista está preso (no asilo) ele adopta uma posição de focalização externa pois só fala do que vê, talvez com medo de saber quais os sentimentos que lhe varriam a alma.”.

Esta questão, na nossa opinião, não remete unicamente para o excerto transcrito, mas para o conto na sua globalidade; por conseguinte, pressupõe que os alunos tenham compreendido a diegese da narrativa. A classificação do narrador quanto à ciência nem sempre se afigura fácil, pois implica operações de inferência de sentidos a partir do texto, muitas vezes implícitos, de interpretação da mensagem e de mobilização de conhecimentos enciclopédicos, quanto às diversas perspectivas que o narrador pode adoptar. A esta parte da questão, três alunos nem respondem e outros revelam desconhecer o significado dos conceitos implicados: “O narrador é (...) onisciente porque dá opiniões e existe também a focalização interna porque ele transmite as ideias do Fadista.”; e “o narrador é um narrador participante uma vez que ele critica o que se passa à sua volta quanto ao ponto de vista ele tem uma focalização externa e interna”.

A segunda alínea pretende que os alunos caracterizem “as diferentes posições assumidas pelo narrador perante as personagens da história”, a que os alunos devem responder, segundo a proposta

⁶³ De acordo com a proposta de correção apresentada pela professora.

de correcção: “adesão, simpatia relativamente ao Fadista; e, crítica aos elementos daquela sociedade”. Dos 20 alunos considerados, só três alunos respondem aproximando-se da proposta de correcção:

“O narrador assume uma posição crítica perante: os automobilistas por serem grosseiros com o Fadista quando passam por ele comparando-os com cães furiosos; as forças vivas da cidade pois elas prendiam o Fadista só para limparem a cidade. A crítica é notória quando fala de ‘justiça social’, que justiça seria aquela pela qual estavam sempre a prender o Fadista?

O narrador gosta do Fadista, tem pena dele pois ao dizer a forma ridícula como ele estava a ser tratado no asilo (mostra que tem pena dele). E por gostar dele fala com ele ou pelo menos tenta coisa que mais nenhuma pessoa tentou fazer.”.

Três alunos parece não compreenderem a questão e referem: “o narrador neste conto ele é o comentador, ele conta o que via do café e o que lhe contavam sobre o Fadista. Ele era contra como tratavam no azilo o fadista”; “o narrador perante o Fadista tinha uma atitude de gozar com ele, o narrador descreve todas as personagens no texto”; e,

“As posições assumidas pelo narrador perante as personagens da história são: perante o Fadista a atitude do narrador ao início era de interesse: quando o via ir para a praça com o cão e o burro, ele seguia mais ou menos os passos do Fadista com curiosidade. No fim do excerto quando o Fadista vai para o asilo ele tem outras coisas em que pensar e acaba por esquecer-lo”.

A esta questão, um aluno não responde e os restantes respondem de forma incompleta, ora indicando a “simpatia” do narrador pelo Fadista, ora referindo a “crítica aos elementos daquela sociedade”.

A questão⁶⁴ devia induzir os alunos a identificarem mais que uma posição assumida pelo narrador em relação a diferentes personagens, mas nem sempre esse objectivo foi alcançado, quando os alunos indicaram uma só posição. A razão, para o facto de uns se referirem à posição assumida pelo narrador quanto ao Fadista e outros à posição assumida pelo narrador quanto às “forças vivas da cidade”, pode estar relacionada, por um lado, com a distração do

⁶⁴ Cf. o enunciado: “Caracteriza as diferentes posições assumidas pelo narrador perante as personagens da história”.

aluno enquanto elaborava a resposta, ou, por outro, com a dificuldade do aluno em caracterizar “as diferentes posições assumidas pelo narrador”, mas também pode estar relacionada com o que na acção do conto mais despertou a sensibilidade dos alunos: a relação do narrador com o Fadista, independentemente ou não da presença e influência das “forças vivas da cidade”, ou a relação do narrador com as “forças vivas da cidade”, a partir de uma situação de discriminação social. É, sem dúvida, uma questão que implica o aluno na leitura do texto, em que ele tem de construir os sentidos, de realizar diversas inferências, de forma a poder indicar, caracterizando “as diferentes posições assumidas pelo narrador”.

A última alínea desta questão solicita aos alunos um comentário ao “valor expressivo de um recurso estilístico que ilustre cada uma dessas posições” assumidas pelo narrador. A resposta a esta questão depende da resposta dada na alínea anterior, por isso revelam-se normais algumas das dificuldades dos alunos em identificar os recursos estilísticos e, em especial, o valor expressivo dos mesmos. Sete alunos não respondem, outros dão respostas como:

“Um recurso estilístico poderá ser a antítese, porque o narrador contraria-se. Ele ao princípio defendia-o e tinha certo respeito por ele mas agora ele desrespeita-o e trata-o com indiferença e até acaba por o esquecer.”.

Alguns alunos indicam a ironia como recurso estilístico, relativamente à posição do narrador quanto às “forças vivas da cidade”, mas não sabem indicar o seu valor expressivo: “Ele utiliza a ironia, para fazer ver às pessoas de que maneira ainda hoje se podem tratar pessoas de um estatuto social abaixo do delas.” De acordo com a proposta de correcção, os recursos estilísticos a apontar para cada posição assumida pelo narrador, podiam ser vários:

“Simpatia: repetição da ideia do gosto pelo sol, o que revela a simplicidade e proximidade da personagem em relação aos elementos da natureza;

ou: adjectivação expressiva presente no adjectivo ‘tosquiado’, em que o tratamento dado ao Fadista é comparado com o de um animal, mas um animal pacífico, meigo como é a ovelha.

Crítica: vocabulário expressivo, popular, de sentido negativo em ‘fúria de canzoada’, em que os automobilistas são comparados com animais ferozes, violentos e em fúria, por oposição à serenidade em que permanecia o Fadista;

ou: ironia subjacente à expressão ‘para clarearem um pouco o aspecto da praça e praticarem a justiça social’, através da qual o narrador chama a atenção para o facto de o Fadista ser considerado uma espécie de ‘nódoa’ e para o facto de a suposta ‘justiça’ ser afinal uma grande injustiça para quem amava a liberdade;

ou: expressividade do verbo, com sentido negativo em ‘meteram-no no asilo’/‘metido numa farda’, que aponta para a violência exercida sobre o Fadista, que se vê, contra sua vontade, num asilo que sente como uma prisão (‘farda’).”

Apesar de as respostas a esta questão poderem ser diversificadas, não se verificou grande variedade quanto aos recursos estilísticos apontados e os alunos revelaram dificuldades na descodificação/exploração de vocabulário que, por norma, permite a realização de operações de inferência sobre e a partir do texto, que conduzem à compreensão dos sentidos conotativos e à expressividade das palavras e/ou expressões que sustentam a estilística textual. A resposta da maioria dos alunos, à semelhança de as outras turmas, revela a grande dificuldade em construir os sentidos veiculados pelo texto literário, para os quais a expressividade dos recursos estilísticos constituiu um contributo especial.

A última questão pretende que identifiquem “no excerto transcrito três características do conto de autor que permitem distingui-lo do conto tradicional”. Também, em relação a esta questão, se apresentam várias hipóteses de resposta na proposta de correcção:

- “-Existência de um autor – Vergílio Ferreira;
- Personagens identificadas – Fadista;
- Verosimilhança – credibilidade da história, que poderia retratar um acontecimento real;
- Determinação do tempo – aproximação à actualidade (carros, cadeia, repartição...);
- Frases de estrutura mais complexa – Ex.: ‘Às vezes, quando chegava, atravancando quase toda a rua, os carros buzonavam...mas ele nem ligava’.”

Nesta questão só um aluno enuncia três características do conto de autor e dá os respectivos exemplos, contudo numa expressão escrita pouco clara:

"As características do excerto que nos podem mostrar a diferença do conto de Autor para o conto tradicional são: existem personagens distinguidas (Fadista, narrador,...), existência de autor (Vergílio Ferreira), tempo e espaço determinados (praça e asilo, 'E um dia'...)"

Os restantes alunos apontam uma ou duas características, por vezes sem dar exemplos do texto, e um aluno responde unicamente "frases maiores e mais complexas", sem identificar o texto a que se refere. A resposta deste aluno prova, mais uma vez, a dificuldade de expressão escrita, que caracteriza parte dos alunos, que no 10º ano de escolaridade deviam dominar as regras básicas da semântica e da morfossintaxe.

Esta questão pressupunha que os alunos mobilizassem os conhecimentos enciclopédicos sobre o conto tradicional e reinvestissem esses conhecimentos ao estabelecer a relação com o excerto do conto. Assim, tinham a oportunidade de mostrar a compreensão da leitura dos dois textos. Como a maioria revelou não ser capaz de identificar no excerto as características indicadas, levanta dúvidas quanto ao modo como adquiriu esses conhecimentos, colocando-se a hipótese da memorização, operação que na maior parte das vezes não significa compreensão.

A descrição das respostas dos alunos das diferentes turmas aos testes sumativos realizados sobre a leitura do conto, tentou não parecer uma verificação dos conhecimentos declarativos adquiridos sobre o conto pelos alunos. Esta ideia parece, contudo, estar presente nas propostas de correcção apresentadas pelas professoras e pelas linhas de orientação que definimos para a observação das respostas dos alunos da turma C.

Ao longo da descrição, fomos tecendo considerações sobre as operações de leitura implicadas nas questões e a que, na nossa opinião, os alunos necessitavam de recorrer para poderem elaborar as suas respostas e, deste modo, procederem à compreensão textual.

Esta descrição permitiu-nos reflectir sobre o processo de compreensão do conto desenvolvido por estes alunos e orientado pelas respectivas professoras, constituindo um subsídio para a próxima parte do nosso trabalho, em que apresentamos a interpretação dos dados recolhidos.

3.4. INTERPRETAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS

Ao pensarmos na avaliação da compreensão da leitura do conto, não é demais lembrar que tivemos sempre presente uma concepção de leitura como construção de significados, cujo desenvolvimento ocorre ao longo de um processo complexo, que vai desde a decodificação de grafemas à decodificação de sentidos, estando, por isso, implicadas diversas competências (linguística, discursiva, cultural...).⁶⁵

Pelas respostas obtidas aos dois questionários distribuídos às professoras colaboradoras, verificamos que as actividades/estratégias utilizadas pelas mesmas ao longo da leitura do conto, com vista à operacionalização das competências de compreensão oral e escrita e de leitura, revelaram-se importantes, apesar de nem sempre se ter registado um grau de ocorrência médio ou elevado em todos os itens contemplados nos questionários.

Um dos processos de operacionalização (primeira parte do segundo questionário) não valorizado pelas professoras, que registaram os graus de ocorrência mínimo (P.P. e P.O.) e nulo (P.E.), foi a elaboração de resumo⁶⁶. Este registo confirma-se na segunda parte do segundo questionário, relativamente à P.P. e à P.E, que referem o mesmo grau de ocorrência na actividade/estratégia “resumo da acção”, na etapa da pré-leitura, enquanto a P.O., neste caso, indica o grau de ocorrência médio⁶⁷.

Resumir é uma actividade complexa, que exige a compreensão global do texto, a detecção de palavras-chave e que requer uma prática sistemática a partir de modelos, de esquemas, para que os alunos consigam realizá-lo com êxito. Devido à sua complexidade, o resumo é um tipo de texto que deve ser trabalhado ao longo dos Ensinos Básico e Secundário. Se os alunos forem desenvolvendo a técnica

⁶⁵ Esta ideia foi expressa ao longo de todo o trabalho.

⁶⁶ Cf. Anexo 4.

⁶⁷ Cf. Anexo 6.

do resumo ao longo da escolaridade, terão menos dificuldades quando forem sujeitos a uma avaliação⁶⁸. Pensamos que o resumo deve fazer parte da leitura de qualquer texto, por ser um processo que permite verificar a sua compreensão e “obriga” os alunos a adquirirem e a reconhecerem meios linguísticos que conferem coerência e coesão textuais.

Outro aspecto a destacar nas respostas das professoras ao segundo questionário diz respeito à etapa da pós-leitura, cujas actividades/estratégias enunciadas registam graus de ocorrência nulo, mínimo e médio e, excepcionalmente, o grau elevado pela P.E. no “estabelecimento de relações intertextuais”⁶⁹. Parece-nos que esta etapa da leitura não mereceu tanta atenção por parte das professoras. Uma razão provável desta situação prender-se-á com a gestão do programa, em que o factor tempo condiciona frequentemente o desenvolvimento de certas actividades. No entanto, esta etapa da leitura é de extrema importância, pelas condições que se criam à “reacção/reflexão” dos alunos à leitura realizada, integrando e sistematizando “os novos conhecimentos e competências” (M.E./D.E.S., 2001: 23).

Neste momento do nosso trabalho, os enunciados dos testes sumativos e a análise das respostas dos alunos a esses testes permitem levantar várias questões sobre o processo de compreensão da leitura do conto estudado.

Assim, na compreensão da leitura, destacamos as actividades/estratégias que se revelam imprescindíveis, porque solicitadas pelas questões colocadas nos testes, e outros aspectos relacionados com os testes sumativos, a saber:

- 3.4.1. A descodificação/exploração de vocabulário;
- 3.4.2. As inferências;
- 3.4.3. A mobilização de conhecimentos enciclopédicos;
- 3.4.4. A intertextualidade;

⁶⁸ Como é sabido, a elaboração do resumo é alvo de avaliação nos exames nacionais do 12º ano.

⁶⁹ Cf. Anexo 10.

3.4.5. A expressão escrita;

3.4.6. Os enunciados dos testes sumativos.

3.4.1. A DESCODIFICAÇÃO/EXPLORAÇÃO DE VOCABULÁRIO.

As actividades/estratégias implicadas na descodificação/exploração de vocabulário, segundo as inquiridas, registaram o grau de ocorrência elevado na leitura do conto.

A descodificação/exploração do vocabulário é sem dúvida importante no processo de leitura de qualquer tipo de texto, pois, como referimos anteriormente, é um meio de acesso ao Texto, que contribui para a sua compreensão na primeira etapa⁷⁰ da leitura.

Quando referimos, anteriormente, que a leitura depende dos conhecimentos prévios do leitor⁷¹, assumimos que esses conhecimentos incluem os aspectos perceptivos, cognitivos e linguísticos: o leitor necessita de ter a percepção dos mecanismos cognitivos e discursivos produtores de sentido, que decorrem inicialmente das suas competências lexical e semântica. Assim, há que conhecer o léxico, compreender o sentido denotativo das palavras para conseguir inferir o seu sentido conotativo, o que facilita o domínio dos aspectos racionais e afectivos do texto.

Neste sentido, entende-se a necessidade de, no início ou ao longo da leitura do conto, se proceder à descodificação/exploração do vocabulário, uma das operações imprescindíveis à construção dos seus sentidos. O domínio do léxico permite, desde logo, a leitura linear do texto que, não sendo o objectivo principal do leitor competente, se revela fundamental.

Pela análise das respostas dos alunos aos testes sumativos, os conhecimentos sobre o vocabulário revelaram-se pouco sólidos. Trata-se de uma constatação implícita, que surge, mais especificamente, na análise de respostas a questões em que o aluno tem que

⁷⁰ Cf. p. 18: as etapas apresentadas por Filipowski.

⁷¹ Esta ideia é defendida por autores como Sequeira, Sousa, Otten, entre outros.

identificar determinadas palavras que conferem certos sentidos a frases do texto, “explicar” e “comentar” a expressividade de palavras e/ou expressões, clarificar sentidos, relacionar atitudes e “justificar” respostas com elementos textuais, de que são exemplos algumas das respostas transcritas no capítulo anterior. Por vezes, quando os alunos escrevem, como resposta, o enunciado da questão acompanhado de uma expressão do texto, verificando-se esta situação, principalmente, quando se solicita que refiram a expressividade de uma palavra e/ou expressão⁷², revelam, de certo modo, dificuldades de compreensão e expressão escrita e o seu vocabulário parece ser um pouco reduzido.

Assim, os alunos revelam dificuldades a nível linguístico, que resultam, em parte, provavelmente, de vocabulário pouco alargado, o que constitui um alerta para a necessidade de investir bastante em actividades/estratégias que promovam a aquisição das competências lexical e semântica. Ao adquirirem estas competências, os alunos/leitores mais facilmente interagem com o texto, de forma a compreenderem e interpretarem os sentidos veiculados por este.

3.4.2. AS INFERÊNCIAS.

Recordando as palavras de Eco, um texto é “entretelado de elementos *não-ditos*”⁷³, por conseguinte, quando aprofundamos o acto de ler procuramos “os elementos *não-ditos*” no texto, procedemos à sua interpretação⁷⁴, realizando variadas inferências, que podem surgir como hipóteses de construção de significados, que se vão confirmando ou infirmando ao longo da leitura⁷⁵. Assim, as operações de inferência constituem parte integrante da leitura, contribuindo para o seu sucesso as competências lexical e semântica do leitor.

⁷² Cf. pp. 108-9.

⁷³ Cf. p. 39.

⁷⁴ Cf. nota 65.

⁷⁵ Esta ideia é expressa por autores como Grau e Martinez, referidos anteriormente.

A importância deste processo está presente nas respostas das professoras colaboradoras nos questionários, nomeadamente quando indicam os graus de ocorrência elevado (P.P. e P.E.) e médio (P.O.) no processo de “reconhecer usos figurativos” e nas actividades/estratégias de “inferência sobre o texto” e de “identificação de factos e sentidos explícitos” e o grau de ocorrência elevado (P.P., P.O. e P.E.) nas actividades/estratégias de “inferência a partir do texto”, de “identificação de factos e sentidos implícitos” e de “interpretação da mensagem”.

Apesar da sua relevância e de ter merecido especial atenção ao longo da leitura do conto, as professoras colaboradoras referem, em resposta às questões abertas do questionário, que as operações de inferência se revelaram menos acessíveis aos alunos, especialmente as que se relacionavam com os sentidos implícitos do texto.

Esta situação poder-se-á explicar atendendo às dificuldades manifestadas pelos alunos no domínio do vocabulário, que os impede de progredir na leitura, de interpretar o texto. Se os alunos desconhecem o significado, o sentido denotativo, das palavras, dificilmente conseguem inferir outros sentidos, tendo em conta o co-texto que as envolve.

As afirmações das inquiridas nos questionários sobre as dificuldades sentidas pelos alunos quanto a operações de inferência são confirmadas pelas respostas dos alunos aos testes sumativos, em que a maioria das questões implica operações de inferência textual, de que são exemplo, além das referidas na alínea anterior⁷⁶, as questões em que o aluno tem de caracterizar personagens psicologicamente, pois este tipo de características surge, normalmente, de modo indirecto, isto é, há que inferi-las a partir de atitudes das personagens; em que o aluno tem de “delimitar” diferentes sequências narrativas, pois há que identificar os elementos linguísticos que permitem atribuir a segmentos textuais coerência e coesão; e, em que o aluno tem

⁷⁶ O tipo de questões indicadas relativamente à descodificação/exploração de vocabulário.

de “comentar” ou “justificar” o valor expressivo de recursos estilísticos, pois é necessário compreender os sentidos veiculados pelas expressões construídas com base nesses recursos.

Após a análise de todos os instrumentos recolhidos (questionários e testes sumativos), constatamos que fazendo parte da pedagogia da leitura as operações de inferência, e assumindo as mesmas extrema importância na construção de sentidos que o texto pode veicular, as professoras colaboradoras reconhecem, no entanto, as limitações dos alunos neste tipo de operação.

Estas limitações são visíveis especialmente na expressão escrita, segundo as inquiridas, já que, na expressão oral, no espaço da sala de aula, se torna mais fácil para os alunos “dissimular” as suas dificuldades, tanto pelas características da linguagem oral, nomeadamente a economia de palavras na verbalização das ideias, como pela situação de interacção criada, em que os alunos com menos dificuldades se destacam pela participação mais activa⁷⁷. As professoras chegaram a afirmar que foram criadas algumas expectativas ao longo da leitura do conto na interacção verbal na sala de aula, relativamente à compreensão na leitura, que decorreram de uma certa facilidade, manifestada pelos alunos, de inferir sentidos explícitos e, com algum grau de dificuldade, sentidos implícitos. Quando as professoras confrontaram os alunos com questões de compreensão textual atra-

⁷⁷ A compreensão e a expressão oral, apesar de ocupar, na globalidade, a maior parte do tempo lectivo, no Ensino Secundário, não tem sido alvo de uma avaliação criteriosa, registando-se a ausência de referenciais que sejam do conhecimento prévio dos alunos. No Ensino Básico, desde 2001, com a implementação do Currículo Nacional do Ensino Básico, os professores começaram a sentir a necessidade de elaborar instrumentos para a avaliação das diversas competências, nomeadamente da compreensão e da expressão oral. Com a entrada em vigor do programa de Língua Portuguesa do 10º ano (2003/2004), em que as competências a desenvolver nos alunos devem contribuir, em última instância, para a aquisição das competências comunicativa e estratégica, torna-se imperioso que os professores elaborem e ponham em prática instrumentos que visem orientar os alunos na aquisição e na avaliação de competências nos diversos domínios (compreensão e expressão oral e escrita e leitura). Em alguns dos manuais do 10º ano de escolaridade, publicados para o ano lectivo de 2003/2004, surgem já esse tipo de instrumentos dirigidos aos alunos. Pensamos que o aparecimento destas grelhas nos manuais, cuja influência no processo de ensino-aprendizagem é reconhecida, contribuirá para a alteração de práticas pedagógicas, valorizando a aquisição de competências. Alguns dos itens contemplados nos instrumentos, em forma de grelhas de auto-avaliação, sobre a compreensão e a expressão oral referem, por exemplo, a capacidade de relacionar o que os alunos ouvem nos textos com as suas próprias opiniões e experiências e a capacidade de organizar ideias e exprimir-se com clareza. Resta saber se os recursos humanos existentes vão permitir a efectiva prática deste tipo de aprendizagens.

vés da expressão escrita, as suas respostas não corresponderam de todo às expectativas criadas anteriormente, manifestando a maioria dos alunos dificuldades em inferir sentidos, especialmente sentidos implícitos.

Na nossa opinião, os alunos que manifestam não possuir um domínio amplo de vocabulário, não têm os pré-requisitos necessários que permitam a realização deste tipo de operação com autonomia.

Estes alunos vão conseguindo inferir significados de palavras e/ou expressões com a ajuda de antecipações de sentidos formulados pelas professoras, de que são exemplos algumas questões presentes nos enunciados dos testes sumativos⁷⁸.

O domínio de operações de inferência interfere também positivamente na apreensão de valores veiculados pelo texto. No caso do conto "Havia Sol na Praça", os valores aí presentes são de extrema importância na educação para a cidadania, pois dizem respeito a uma questão actual da nossa sociedade, que é a discriminação social. A personagem principal representa um dos muitos "sem-abrigo" da sociedade contemporânea e, neste sentido, levanta questões de carácter moral, social e económico, a que os jovens devem ser sensíveis.

Ao analisarmos as respostas das professoras ao questionário, relativamente aos processos de operacionalização "reconhecer valores culturais e éticos" e "apreender criticamente o significado e a intencionalidade do texto", verificamos que as três inquiridas registaram o grau de ocorrência elevado no primeiro processo e os graus de ocorrência elevado (P.P. e P.O.) e médio (P.E.) no segundo, o que permite concluir que a questão dos valores morais e sociais, inerente ao conto, foi bastante explorada ao longo da sua leitura.

Nos testes sumativos, a questão dos valores é abordada, ora de forma explícita, ora de forma implícita. Os alunos da turma C são confrontados com dois artigos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e, de uma forma explícita, solicita-se que se pronunciem

⁷⁸ Cf. pp. 105 e 112.

sobre a “conciliação” desses dois artigos com a situação do Fadista, atendendo também à experiência de vida de cada um⁷⁹. No teste sumativo da turma D, os alunos depararam-se com os valores do texto, de uma forma implícita, ao terem que caracterizar “as diferentes posições assumidas pelo narrador perante as personagens da história”⁸⁰. O narrador, ao assumir uma atitude crítica em relação às “forças vivas da cidade” e uma atitude compreensiva para com a personagem principal, desempenha um papel fundamental na transmissão dos valores morais e sociais.

Os alunos da turma A contactam com os valores veiculados pelo texto de uma forma simultaneamente implícita e explícita, na medida em que no enunciado de algumas questões estão presentes determinados sentidos relacionados com os valores⁸¹ e, ao solicitar-se o comentário a certas palavras e/ou expressões, pretende-se que o aluno reflita sobre o significado da mensagem do texto, que implica a apreensão desses valores.

Em qualquer dos casos, o aluno tem oportunidade de manifestar a capacidade de realizar inferências, seja a partir do texto ou sobre o texto, implícita ou explicitamente.

3.4.3. A MOBILIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS ENCICLOPÉDICOS.

Entendemos por conhecimentos enciclopédicos, os aspectos cognitivos que compreendem os conhecimentos linguísticos, discursivos, culturais e referenciais.

As actividades/estratégias de mobilização destes conhecimentos ao longo da leitura do conto registaram, segundo as respostas das professoras colaboradoras aos questionários, o grau de ocorrên-

⁷⁹ Cf. pp. 125-6.

⁸⁰ Cf. pp. 130-1.

⁸¹ *idem*.

cia médio (P.O. e P.E.) e o grau de ocorrência mínimo (P.P.). Assim, constata-se que a mobilização dos conhecimentos enciclopédicos não foi valorizada da mesma forma por todas as inquiridas.

No entanto, estes conhecimentos assumem um papel fundamental na compreensão da leitura do conto, ao analisarmos os testes sumativos realizados pelos alunos.

Com efeito, além da expressão escrita dos alunos que reflecte os seus conhecimentos enciclopédicos a vários níveis, de que falaremos posteriormente, há questões dirigidas, directamente, aos conhecimentos linguísticos e discursivos, quando se solicita a classificação morfológica de uma palavra, a divisão e classificação das orações de uma frase, a transcrição e a justificação ou o comentário de um recurso estilístico e a delimitação de diferentes sequências narrativas. Os conhecimentos culturais e referenciais estão necessariamente presentes nos aspectos já mencionados⁸² e quando se solicita a caracterização de categorias da narrativa (narrador, personagens, tempo...), a classificação de personagens quanto ao relevo, a clarificação de uma dicotomia (cá/lá), a identificação de características do conto de autor e a relação do conto com outros textos.

Verificamos que os conhecimentos enciclopédicos desempenham um papel fundamental na leitura, porque envolvem os aspectos relacionados com o funcionamento da língua, com o co-texto e com o contexto, aspectos que proporcionam a produção e a recepção textuais.

A manifestação da compreensão da leitura do conto, tanto na oralidade como na escrita, reflecte a aquisição ou não de conhecimentos enciclopédicos pelos discentes. No caso da expressão escrita, a que tivemos acesso através das respostas dos alunos aos testes escritos, registam-se dificuldades diversas, principalmente a nível linguístico e discursivo, a que nos referiremos posteriormente.

⁸² Os conceitos envolvidos nas análises morfológica, sintáctica, estilística e da estrutura da narrativa fazem parte dos conhecimentos culturais do indivíduo.

Como é sabido, o tratamento das questões sobre o funcionamento da língua e sobre a dimensão retórico-estilística nem sempre é bem aceite pelos alunos. Pensamos que, apesar da informação e da formação de professores, no âmbito da didáctica da língua, sobre o ensino da gramática, ainda há professores que leccionam aulas somente com base no ensino da língua. A este propósito, recordo uma experiência, como formadora da prática pedagógica, ocorrida nos fins da década de 90, em que uma estagiária do Ramo de Formação Educacional da F.L.U.C., com 20 anos de experiência profissional, leccionou uma aula de 7º ano de escolaridade exclusivamente com base na classe dos adjectivos (flexão em género, número e grau). Após a aula, a estagiária foi alertada para as consequências pedagógico-didácticas deste tipo de ensino, tendo-se mostrado bastante relutante quanto a uma mudança da prática. Provavelmente, hoje, como professora profissionalizada, retomou as convicções construídas ao longo de duas décadas de actividade profissional, antes do estágio pedagógico, e faz parte do grupo de professores que planifica e realiza aulas somente com base em aspectos de funcionamento da língua. Para este tipo de profissionais do ensino da Língua Portuguesa, a leitura dos textos nem sempre é o ponto de partida para a abordagem das estruturas da língua, o que é completamente errado na nossa opinião.

Relativamente aos recursos estilísticos, nem sempre são abordados da forma mais aliciante e pertinente. É necessário que o aluno/leitor compreenda o texto para o poder interpretar; ao interpretar o texto, este identifica e valoriza os seus aspectos estéticos. Não se deve olhar para a composição retórica e estilística de um texto na perspectiva de fazer uma listagem de recursos e figuras, nem os alunos podem ser solicitados a realizar tarefas de “descoberta da figura de estilo” no texto. Um exemplo do que acabámos de referir, diz respeito a uma das questões de um dos testes sumativos analisados, quando os alunos são solicitados a transcrever “uma antíte-

se” e justificar “o seu valor expressivo”⁸³. A primeira atitude dos alunos é “ir à descoberta” da antítese e, posteriormente, identificar o seu valor expressivo, se entretanto conseguirem inferir os sentidos implícitos que a frase, em que “encontraram” a antítese, veicula. Numa palavra, quando se pratica esse tipo de procedimento não se favorece uma compreensão textual globalizante.

Determinadas práticas pedagógicas têm influenciado a atitude de rejeição dos alunos relativamente a certos conteúdos declarativos e, desta forma, os alunos têm dificuldade em apreender a importância dos conhecimentos linguísticos, discursivos, referenciais e culturais na sua formação.

A mobilização de conhecimentos enciclopédicos revela-se como uma das operações que deve fazer parte da compreensão da leitura, pois o domínio desses conhecimentos contribui para o sucesso de qualquer acto de ler.

3.4.4. A INTERTEXTUALIDADE.

A intertextualidade é uma propriedade fundamental de um texto, como referimos anteriormente, pois o leitor constrói o seu “texto” com base em inferências intertextuais⁸⁴. A relevância desta propriedade está presente nas respostas das professoras colaboradoras ao questionário, ao registarem os graus de ocorrência elevado (P.P. e P.O.) e médio (P.E.) nos processos de “estabelecer relações temáticas entre textos”, o grau de ocorrência elevado (P.P.) nas actividades/estratégias de “estabelecimento de relação com outras obras” na etapa da pré-leitura (P.O.) e os graus de ocorrência elevado (P.E.) e médio (P.P.) nas actividades/estratégias de “estabelecimento de relações intertextuais” na etapa da pós-leitura.

⁸³ Cf. p. 123.

⁸⁴ Cf. p. 41.

Constatamos que a relação de intertextualidade esteve presente na compreensão da leitura do conto, ainda que em momentos diferentes (pré-leitura e pós-leitura). Ao ocorrer na etapa da pré-leitura, a intertextualidade assume um papel de motivação à leitura do conto, preparando o aluno para a abordagem da sua temática, ajudando-o a adquirir conhecimentos culturais e referenciais, que vão permitir um melhor contacto com o texto a ler. Quando surge na etapa da pós-leitura, a intertextualidade favorece o reinvestimento dos conhecimentos adquiridos ao longo da leitura do conto em outras leituras. Os quadros intertextuais que o aluno constrói resultam também da sua capacidade de realizar inferências.

Ao analisarmos os testes sumativos, verificamos que a dimensão intertextual está presente na avaliação da compreensão da leitura nas turmas A e C. Os alunos da turma A são solicitados a relacionar “a atitude das ‘forças vivas’ da cidade com os dois poemas estudados (‘Sol do mendigo’ e ‘O vagabundo’), de Manuel da Fonseca”. Como observámos nas respostas dos alunos, a maioria refere a temática comum aos três textos (a discriminação social), estabelece uma relação “superficial” entre eles, não manifestando com clareza a compreensão dos poemas de Manuel da Fonseca e, por conseguinte, revelando dificuldades na construção de quadros intertextuais. Essas dificuldades podem ser uma consequência dos vários problemas registados ao longo da leitura, como o domínio de vocabulário, a capacidade de realizar inferências e a mobilização de conhecimentos enciclopédicos.

Na turma C, a intertextualidade regista-se quando no enunciado do teste sumativo se cita um excerto da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*⁸⁵ e se pede aos alunos para redigirem um texto, em que devem estabelecer a relação entre os dois artigos dos Direitos Humanos citados e a situação do Fadista, “atendendo ao estudo realizado a propósito do conto, de Vergílio Ferreira, ‘Havia Sol na

⁸⁵ Cf. p. 125-6.

Praça'" e "à experiência de vida" dos discentes. Neste caso, os textos produzidos pela maioria dos alunos revelam dificuldades diversas, uma das quais diz respeito à capacidade de estabelecer relações intertextuais. Tendo em conta que o texto produzido pelos alunos é o resultado das várias leituras por eles realizadas, leituras que incluem a experiência de vida, e por conseguinte, a mobilização de conhecimentos factuais e enciclopédicos, são poucos os que manifestaram a capacidade de construir relações intertextuais⁸⁶. Os alunos, na globalidade, expressam uma opinião sobre a situação do Fadista e referem, relativamente à acção do conto, a prática ou não dos direitos humanos da sociedade em relação à personagem. Poucos alunos recorrem aos conhecimentos prévios, de forma a manifestarem os valores sociais e morais da sociedade de que fazemos parte.

3.4.5. A EXPRESSÃO ESCRITA.

As questões até agora referidas e os problemas por elas levantados estão relacionados com a expressão escrita dos alunos, que, na sua maioria, manifesta muitas dificuldades neste domínio, como se pode verificar pelas respostas que transcrevemos no capítulo anterior.

Ao analisarmos as respostas das professoras colaboradoras aos questionários, constatamos que os processos de operacionalização das competências da compreensão oral e escrita e da leitura que estão mais directamente relacionados com a expressão escrita⁸⁷ – "reconhecer os meios linguísticos utilizados na construção da coesão textual (referentes e conectores)" e "tratar informação (tomar notas, elaborar esquemas...)" – registam os graus de ocorrência médio (P.P. e P.O.) e mínimo (P.E.) no primeiro processo e o grau de ocorrência médio (P.P., P.O. e P.E.) no segundo. Quanto às activida-

⁸⁶ Cf. pp. 126-7.

⁸⁷ Muitas das actividades/estratégias enunciadas no questionário podem ser realizadas oralmente ou por escrito, mas só nos referimos àquelas que não nos oferecem dúvidas quanto à sua efectivação por escrito.

des/estratégias desenvolvidas ao longo da leitura do conto, directamente ligadas à escrita, registam-se o “questionário escrito”, com os graus de ocorrência médio (P.O. e P.E.) e nulo (P.P.), e o “comentário escrito”, com os graus de ocorrência médio (P.O.) e nulo (P.P. e P.E.). As professoras declaram, ainda, em resposta às questões abertas, que “a prática da escrita é insuficiente” no decurso do processo de ensino-aprendizagem (P.P. e P.O.) e que “o questionário escrito causa dispersão e precipitação nos alunos” (P.E.).

Constatamos que a opinião das professoras não é uniforme em relação à prática da escrita: a P.P. e a P.O. parecem reconhecer a importância da escrita, mas admitem que a sua prática é “insuficiente”; a P.E. refere que o “questionário oral permite uma maior orientação na análise do conto”, e não vê a importância do “questionário escrito” por se tratar de um “trabalho solitário” da parte dos alunos, levando-os à “dispersão” e à “precipitação”. Parece-nos que esta resposta da P.E. poderá revelar a sua inexperiência profissional, visto estar na profissão na condição de estagiária. A observação tende a mostrar que, nesse caso, o professor estagiário, ao impor algum controle nos diálogos sobre os sentidos do texto, em regime de interacção verbal, acredita que, assim, demonstra aos supervisores presentes na sala de aula na qualidade de avaliadores, o domínio da técnica do questionário oral, bem como a capacidade de transposição de saberes sobre os textos.

Do ponto de vista pedagógico, a ausência de uma prática da escrita sistemática, diária, é responsável pela não consolidação de conhecimentos a adquirir, o que tem implicações no desenvolvimento das várias competências exigidas pela leitura.

Convém recordar que, segundo o programa de Português B,

“A prática pessoal da escrita pressupõe uma técnica apurável pelo treino regular, frequente, incessantemente reajustado **em articulação cúmplice com a leitura** e o conhecimento reflectido da língua. O próprio desenvolvimento da competência oral se reflecte na destreza a nível da escrita, numa interacção que a ambas beneficia” (M.E./D.E.S., 1997: 86).

Como se vê, o sucesso do aluno na expressão escrita, bem como na leitura e na compreensão oral, contribui para o êxito das aprendizagens em todas as disciplinas curriculares. Na expressão oral, as dificuldades morfossintáticas e de interpretação são mais difíceis de identificar, pelo simples facto de exigirem uma atenção focalizada, o que, na maior parte do tempo, se torna impraticável pedagogicamente, atendendo à realidade escolar, quanto ao número de alunos por turma (entre 25 e 30). A este propósito, Sousa refere que os alunos assumem mais facilmente as suas respostas colectivamente e, quando um deles responde correctamente às questões colocadas pelo professor, acaba por “escamotear as dificuldades de interpretação” de outros alunos (1993: 159). Ao contrário da expressão oral, a expressão escrita fica registada num documento, que pode ser analisado em qualquer circunstância, permitindo a identificação das diferentes dificuldades do aluno no domínio da língua e da compreensão, dificuldades que podem ser indicadores da pedagogia da leitura e da escrita a adoptar pelo professor.

A leitura das respostas da P.P. e da P.O., ao considerarem a prática da escrita insuficiente nas suas aulas, levanta, desde logo, uma questão sobre a atitude que as professoras parecem não ter assumido, ou seja, uma prática pedagógica em que a escrita devia ocupar um espaço privilegiado, porque, para além da sua relevância, os alunos mostraram, em geral, tratar-se de uma competência ainda não adquirida. Poder-se-á pensar que as professoras não tinham tido tempo de conhecer os alunos, pois são alunos do 10º ano de escolaridade, frequentando a escola pela primeira vez, à excepção dos alunos repetentes; mas, tratando-se da segunda unidade didáctica a ser leccionada, houve oportunidade de identificar as dificuldades linguísticas e discursivas dos alunos na primeira unidade didáctica sobre o conto tradicional.

As causas, vulgarmente apontadas pelos professores para a ausência de uma prática sistemática da escrita, são conhecidas por to-

dos e prendem-se com o cumprimento de programas, para o qual a carga horária semanal de três horas é francamente diminuta.

A mudança de determinados hábitos pedagógicos, nomeadamente no que se refere à escrita pontual (testes, fichas, esquemas, notas, composições, etc.), deve ocorrer rapidamente. Mas, atendendo a que as condições materiais e humanas são as mesmas (o mesmo número de alunos por turma, a mesma carga horária), nem todos os professores parecem estar dispostos a mudar. Neste sentido, aguardamos com alguma expectativa a execução do programa de Língua Portuguesa do 10º ano, que oferece maior orientação que o programa anterior no desenvolvimento da competência da escrita, ao referir a necessidade da existência de uma **oficina de escrita**, em que o processo de escrita implica forçosamente a passagem pelas etapas (planificação, redacção/textualização e revisão) da escrita, etapas que são essenciais à aquisição e ao desenvolvimento desta competência.

Com efeito, esperamos que o Ministério da Educação tome medidas, num futuro próximo, no sentido de proporcionar melhores condições físicas e humanas, que permitam a prática efectiva de uma oficina de escrita.

3.4.5. OS ENUNCIADOS DOS TESTES SUMATIVOS.

Os enunciados dos testes sumativos reflectem, de certo modo, concepções dos professores sobre a avaliação da compreensão da leitura. Neste caso, centrámo-nos na formulação das questões e observámos diversos aspectos.

Uma das tarefas fundamentais na didáctica da leitura prende-se com a definição de objectivos para a leitura de qualquer tipo de texto⁸⁸. Assim, as questões colocadas aos alunos, nos testes sumativos, tal como na interacção verbal na sala de aula, devem orientar a leitura no sentido de responderem a determinados objectivos.

⁸⁸ Cf. Duke e Pearson referem as diferentes estratégias utilizadas pelo leitor competente, entre as quais surge a definição de objectivos de leitura (pp. 20-21).

No teste sumativo da turma A, verificamos que logo na primeira questão - "Transcreve duas palavras da frase reveladoras do pouco humanismo da sociedade para com o Fadista." - é antecipado o sentido da frase construído pela professora, sem se questionar qual ou quais o(s) sentido(s) inferido(s) pelos alunos. Além deste aspecto, na mesma questão, a professora, ao solicitar a transcrição de duas palavras como justificação da sua afirmação inicial, reduz parcelarmente a significação textual, o que condiciona a leitura dos alunos, pois é possível, como vimos anteriormente⁸⁹, encontrar outras palavras e/ou expressões que conferem o sentido à frase, desde logo apresentado. A mesma situação verifica-se na questão 3. - "Clarifica a dicotomia 'cá' - 'lá' à luz da discriminação social." - ao afirmar-se que existe uma discriminação social, que está associada ao espaço físico, representado pelos advérbios de lugar. Este tipo de questões pressupõe que o aluno interprete o texto, ainda que os sentidos sejam "impostos" pelo seu enunciado, mas não deixa de limitar a verificação da compreensão da leitura, ao condicionar a construção de sentidos textuais a realizar pelo aluno. Em entrevista à professora, esta reconheceu tratar-se de um procedimento que facilita a compreensão textual dos alunos, o que, quanto a nós, levanta dúvidas quanto à possível compreensão de leitura alcançada pelos mesmos, que na realidade são sujeitos a uma estratégia que limita "as respostas possíveis ao universo interpretativo do professor" (Sousa, 1993: 159).

Relativamente ao teste da turma C, constatamos uma abordagem diferente, em que parte das questões são vagas - "Explica a seguinte frase: ..." e "Comenta a frase ..." - dificultando as respostas dos alunos que não vêem os objectivos das tarefas definidos com precisão. As questões pretendem que os alunos infiram os sentidos implícitos das frases do texto, mas os próprios enunciados são um

⁸⁹ Cf. p. 105.

desafio à capacidade de inferir dos alunos, pois que levantam algumas dúvidas quanto aos seus objectivos. Como vimos no capítulo anterior, os verbos “explicar” e “comentar” podem ser entendidos de forma diversa. Nas aulas, a interacção verbal que se estabelece ao longo da leitura do conto regista as operações inerentes a estes verbos, sem que, muitas das vezes, se utilizem as suas formas verbais. No caso das frases transcritas no teste sumativo, na linguagem oral pode-se pedir aos alunos que indiquem como o narrador caracteriza o barulho dos carros, porque utiliza ele essa expressão, qual a intenção, o que fizeram as “forças vivas da cidade” ao Fadista e porquê, e, ainda, qual a posição do narrador relativamente à atitude das “forças vivas da cidade” e que tom assumem as expressões que utiliza. Com efeito, há várias formas de questionar os alunos e há a tendência para simplificar o discurso, adequando-o às dificuldades dos alunos e às respostas que se vão obtendo no decorrer da leitura, “explicando” sentidos do texto e “comentando” atitudes das personagens, sem referir as formas dos verbos implicados nas operações efectuadas.

Pensamos que é fundamental que a linguagem oral se aproxime da linguagem escrita quanto à terminologia, explicitando aos alunos o seu significado. O aluno deve dominar os conceitos implicados nos processos de leitura para poder seleccionar de forma autónoma as estratégias adequadas aos objectivos definidos.

Quando se elaboram questões sobre a compreensão da leitura de um texto, com objectivos claros, não significa que as respostas sejam iguais; podem ser diferentes, tendo em conta que a construção de sentidos do texto depende de diversos factores relacionados com os saberes do leitor. Não queremos dizer com isto que devemos aceitar todas as respostas/as interpretações dos alunos; devemos antes analisar a compreensão da leitura manifestada, a sua justificação e constatar a sua validade.

Quanto ao teste sumativo da turma D, verifica-se que a formulação das questões permite uma certa liberdade ao aluno em cons-

truir os significados do texto – “Identifica as personagens presentes no excerto e classifica-as quanto ao relevo”, “Localiza a acção do conto no tempo histórico”, “Tendo em conta o excerto transcrito, classifica o narrador quanto à presença e à ciência (ponto de vista)”, “Caracteriza as diferentes posições assumidas pelo narrador perante as personagens da história”. Saliente-se, no entanto, um aspecto que diz respeito ao que é pedido quando se solicita uma justificação da resposta: em duas questões o enunciado refere “justifica a tua resposta”, ao que, segundo a proposta de correcção, é esperada uma definição de conceitos; e, numa outra indica “justifica a tua resposta com elementos do texto”, o que não suscita dúvidas quanto à necessidade de recorrer ao texto para responder. Tanto num caso como noutro, a maioria dos alunos responde com elementos textuais, o que leva a concluir que “justificar” uma resposta é entendido pelos discentes como mostrar a sua compreensão a partir do texto. Sendo assim, o aluno fundamenta a sua resposta e revela que conhece os conceitos, porque é capaz de os aplicar na compreensão da leitura do conto. Pensamos que a forma como os alunos respondem fornece mais elementos à professora sobre a compreensão da leitura efectuada, do que a maneira como a professora perspectiva a resposta a estas questões, pois a definição de conceitos pode pressupor uma actividade de memorização que não significa necessariamente compreensão.

A análise dos enunciados dos testes sumativos das três turmas permitiu concluir sobre a riqueza semântica do conto, pela selecção de questões centradas justamente no significado de expressões textuais, e envolvendo as categorias da narrativa. À excepção da questão sobre os *Direitos Humanos*, no teste sumativo da turma C, não se verifica a avaliação da compreensão de uma leitura “projectiva”, ou seja, uma compreensão da leitura que evidencie a experiência pessoal dos alunos e a manifestação de valores adquiridos por eles, que possam indiciar uma abordagem da leitura perspectivando também a

formação para a cidadania.

Constatamos também que o objectivo da realização dos testes sumativos é, essencialmente, avaliar que conteúdos declarativos foram adquiridos pelos alunos, apesar de a manifestação da aquisição desses conteúdos permitir a inferência sobre as competências atingidas pelos discentes.

Tendo em conta que a leitura constitui um processo de construção de sentidos, verificamos a necessidade de um maior investimento no ensino de actividades/estratégias que conduzam a esse processo.

Da análise realizada, destaca-se a preocupação, por parte das professoras, quanto ao produto da compreensão de leitura, ao avaliarem-se os conhecimentos adquiridos pelos alunos sobre o texto.

Mas como a investigação actual tem demonstrado, o objectivo do ensino da disciplina de Português/Língua Portuguesa não deve ser, exclusivamente, a transmissão de saberes declarativos. A este respeito, tenha-se em conta o questionamento actual sobre os saberes declarativos na disciplina de Português/Língua Portuguesa, que aponta para a necessidade de repensar as práticas pedagógicas norteadas exclusivamente por um único objectivo: a transmissão de saberes declarativos. Já no Programa de Português B, de 1997, se apresentavam as directrizes essenciais de um novo projecto pedagógico, implicando o ser, o saber e o saber fazer:

“A aula de Português constitui um espaço onde todos têm a oportunidade mais adequada para que o desenvolvimento das competências comunicativa e expressiva apareça comprometido num projecto globalizante de crescimento do ser, através do saber e do saber fazer” (M.E./D.E.S., 1997: 82).

É, pois, do conhecimento geral dos professores, e já há algum tempo, que as práticas pedagógicas dos professores devem atribuir a mesma importância a cada um dos domínios (ler, escrever, ouvir e falar), pela utilização equilibrada de actividades/estratégias que incidam sobre os processos (ao nível do saber e do saber fazer), facili-

tando a aquisição das competências nucleares (a leitura, a compreensão/expressão oral, a expressão escrita e o funcionamento da língua).

CONCLUSÃO:

A compreensão da leitura não se pode cingir a uma leitura literal, correndo o risco de não se adquirirem as competências fundamentais da comunicação, que permitem ao indivíduo interagir com os outros, com uma sociedade cada vez mais exigente, multicultural.

Espera-se da escola, através dos seus agentes de ensino, o desempenho de um papel importante na aquisição e no desenvolvimento de estratégias que favorecem a competência de leitura, em que a compreensão regista vários níveis de proficiência: “a apreensão do significado estrito do texto que envolve o conhecimento do código linguístico, o funcionamento textual e intertextual” (M.E./D.E.S., 2001: 22).

Em contexto pedagógico, a compreensão da leitura/construção textual resulta da confrontação “com representações da realidade social, do conhecimento, de relações humanas – as representações que a escola acolhe e promove” (Sousa, 2000: 1075). Este processo ocorre não só durante a leitura, mas também em pequenos intervalos ao longo da leitura, depois da leitura ter começado até depois da leitura ter cessado pelo leitor (Duke e Pearson, 2002: 206).

O ensino e a aprendizagem dos procedimentos metodológicos do processo de leitura dependem das concepções dos professores que, pela observação realizada, parecem não registar alterações significativas, tendo em conta os diversos estudos efectuados na última década.

Com efeito, ao longo da compreensão da leitura, as operações de descodificação, identificação, mobilização, relação, inferência, classificação e justificação continuam a ser as, preferencialmente, utilizadas pelas professoras colaboradoras. Tendo por referência a estética da recepção, estas operações revelam-se fundamentais e, por conseguinte, merecem destaque nas actividades/estratégias

desenvolvidas ao longo da leitura.

A verificação de práticas com base nessas operações leva a concluir que as professoras colaboradoras conferem importância e complexidade à competência da leitura. De acordo com os seus testemunhos, esta competência implica procedimentos variados, envolvendo o aluno/leitor activamente, de forma a que a aquisição de conhecimentos (linguísticos, referenciais e culturais), proporcionados pela leitura, contribua para a sua formação como comunicador, capaz de interagir com outros. Contudo, essa complexidade acaba por não se fazer sentir o quanto seria necessário e desejável no ensino dessa competência. Com efeito, as professoras orientam a leitura dos alunos segundo as suas concepções pessoais sobre o texto e acabam por valorizar, junto dos alunos, a ideia da leitura como produto ao invés de lhes abrirem horizontes para um entendimento da leitura como processo. Efectivamente, na leitura do conto, as componentes textuais são por elas legitimadas em detrimento dos conhecimentos estratégicos de leitura: ainda que reconheçam a importância do domínio de algumas estratégias, verifica-se através da análise dos testes sumativos⁹⁰ que o objectivo é avaliar, especialmente, os aspectos cognitivos (semânticos e linguísticos) do conto lido, com destaque também para os valores que veicula.

Não está em causa contestar a pertinência da avaliação de aspectos cognitivos do texto e tão pouco do acto de solicitar aos alunos uma interpretação de valores textuais. O que está em causa, sim, é o facto de haver poucos momentos que permitam ao aluno relacionar os elementos textuais com os seus conhecimentos prévios, no sentido de construírem eles próprios os sentidos do texto. As questões presentes nos testes sumativos recaem, sobretudo, em factos textuais e na compreensão desses factos. Excepcionalmente, relaciona-se a informação do texto com os conhecimentos prévios do leitor, pelo que

⁹⁰ O teste sumativo é, ainda considerado por muitos professores, o instrumento de avaliação por excelência.

o trabalho inferencial fica comprometido, isto é, fica aquém das expectativas dos próprios professores.

A complexidade do processo de leitura acentua-se nas operações de inferência⁹¹. As professoras reconhecem que os alunos revelam dificuldades em inferir sentidos, nomeadamente os implícitos, mas avaliam, sobretudo, os conhecimentos cognitivos sobre o texto, através de operações de inferência, o que parece uma incongruência. A competência de leitura exige a capacidade do leitor de inferir; por conseguinte, no ensino da leitura deve constituir uma prioridade a aquisição de conhecimentos que permitam o desenvolvimento desta operação. Os conhecimentos prévios do leitor facilitam a realização de inferências durante a leitura, por vezes, de forma inconsciente, mas é importante que o leitor faça também inferências “conscientes”.

Com efeito, a aprendizagem da leitura apenas pontualmente inclui a apreensão de estratégias de leitura pelos alunos, com destaque para o sublinhar de palavras-chave, a tomada de notas e a elaboração de sínteses parciais ao longo da leitura. Os objectivos da leitura também nem sempre são previamente definidos pelo professor, o que dificulta, desde logo, a selecção da estratégia adequada pelos alunos.

É necessário indicar o objectivo da leitura dos textos, ensinar a estratégia mais eficaz à sua concretização e orientar o aluno na sua utilização. No caso da operacionalização de inferências, o professor necessita de explicitar aos alunos os percursos possíveis e as estratégias disponíveis à sua realização. Enquanto os alunos não tomarem conhecimento explícito e reflectido do processo de operacionalização do raciocínio inferencial, dificilmente poderão tirar partido da sua eficácia.

Uma das actividades que pode facilitar a realização de inferências é a elaboração de previsões, de expectativas, sobre o referente ou o significado de palavras, a partir de pistas do contexto, ou sobre os comportamentos das personagens, com base na experiência do

⁹¹ No estudo realizado por Sousa (1993), sobre *A Interpretação de Textos na Aula de Português*, as actividades de inferência foram, também, as que maior dificuldade registaram por parte dos alunos.

leitor e de indícios textuais. Este tipo de actividade proporciona um envolvimento maior do leitor com o texto: o leitor mobiliza os seus conhecimentos, que o encorajam a enfrentar a leitura e facilitam a compreensão das novas ideias do texto (Duke e Pearson, 2002: 212-213), possibilitando a modificação da compreensão anterior e a criação de outras expectativas.

Outra das operações fundamentais à compreensão da leitura prende-se com as relações intertextuais que se estabelecem, em que os conhecimentos prévios do leitor e os conhecimentos posteriormente adquiridos, através das várias leituras, representam o seu alargamento cultural e linguístico, que lhe permitirá afirmar-se na sociedade.

Apesar da intertextualidade ter constituído um aspecto importante na leitura do conto, principalmente na etapa da pré-leitura, há que investir no aproveitamento das suas virtualidades, especialmente na etapa da pós-leitura. Através do estabelecimento de relações intertextuais, o aluno/leitor tem oportunidade de manifestar a sua competência leitora, pela compreensão de leitura de diversos textos, pelo reinvestimento dos conhecimentos adquiridos, pelo grau de reflexão empenhado e pela apreciação crítica registada.

Neste sentido, a avaliação, elemento fundamental em qualquer contexto pedagógico, primordialmente pelo seu carácter formativo, deverá contemplar não só os aspectos cognitivos da leitura, mas também os processos utilizados na sua aprendizagem.

Até ao momento, os programas de Português não têm feito referência, de forma explícita, aos saberes processuais, deixando ao critério dos professores a necessidade de investir no ensino desses conhecimentos.

As orientações do novo programa de Língua Portuguesa para o Ensino Secundário têm potencialidades para alterar profundamente o processo de ensino-aprendizagem do Português, na medida em que

não só, explicitamente, refere os saberes processuais, como também os coloca ao mesmo nível dos saberes declarativos, ao definir como finalidades e objectivos do programa “a aquisição de um corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de competências” (M.E./D.E.S., 2001: 2), nomeadamente “a de comunicação e a estratégica” em interacção (*idem*: 8).

Deste modo, para formar os “alunos para uma cidadania plena”, isto é, alunos que possuam “as competências linguística, discursiva/textual, sociolinguística e estratégica”, esta última envolvendo “saberes procedimentais e contextuais (saber como se faz, onde, quando e com que meios)” (*ibidem*), os instrumentos de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa devem ser elaborados no sentido de revelarem as dificuldades dos alunos na aquisição das várias competências, nomeadamente da compreensão da leitura. Após a detecção e a verificação das dificuldades dos alunos, em conjunto, professor e alunos, através de uma pedagogia de negociação e colaboração, devem definir e adoptar metodologias adequadas e eficazes à sua superação, co-responsabilizando todos os intervenientes no processo.

Com efeito, o *feed-back* que a avaliação proporciona, relativamente a todo o processo de ensino-aprendizagem, é que permite equacionar os objectivos do ensino da leitura, encontrar procedimentos metodológicos, verificar problemas e perspectivar mudanças pedagógico-didácticas.

As alterações pedagógico-didácticas preconizadas pelo novo programa de Língua Portuguesa afectam os alunos e também os professores que, na grande maioria, não receberam formação inicial e/ou contínua sobre a aquisição das competências. É sobretudo através da experiência pessoal e profissional que os professores têm adquirido progressivamente as suas competências, faltando-lhes, como é óbvio, uma reflexão mais orientada e sistematizada. Os desafios que se colocam aos profissionais de ensino poderão encontrar soluções mais eficazes se estes levarem a cabo uma prática

reflexiva que, de acordo com Vieira, promove um saber experiencial que interage com o conhecimento académico e que ajuda à construção de uma teoria-prática. Neste sentido, a A. defende “a aproximação dos professores à prática investigativa”, de forma a

“democratizar a prática da investigação e as relações entre professores e investigadores, no sentido da legitimação de saberes localmente construídos por referência a pressupostos e princípios de acção colaborativamente negociados” (Vieira, 2003: 43).

A formação de professores com base no modelo de investigação-acção, a que Vieira, entre muitos autores, se refere, suscita um processo de busca sistemática de respostas sobre e para a acção e conduz à reconstrução dos saberes e ao desenvolvimento da autonomia profissional pelo confronto de práticas, representações, crenças e valores.

Porque o imperativo da mudança já faz parte do presente que estamos a viver neste ano lectivo de 2003/2004, há que investir de uma forma célere (no âmbito da formação inicial, contínua e especializada de professores), no desenvolvimento de processos de operacionalização das diversas competências, com vista ao ensino-aprendizagem dos alunos. Ao envolver os professores na construção do *saber didáctico*, maiores serão as transformações das suas práticas escolares (*idem*: 44), seguramente aumentando-lhes a satisfação pessoal, intelectual e profissional.

O ano lectivo 2003/2004 revela-se importante, ainda que envolto em alguma instabilidade, pois, por um lado, pretende-se sensibilizar os agentes de ensino para as mudanças impostas, enquanto, por outro lado, se mantêm as condições de trabalho que há muito foram tidas como inadequadas, nomeadamente a carga lectiva, o número de alunos por turma e a ausência de espaços com características laboratoriais para a realização de oficinas de escrita.

Apesar das condições actuais não serem as ideais, relativa-

mente ao ensino da compreensão da leitura, pensamos que é possível desenvolver actividades/estratégias que viabilizam o desenvolvimento desta competência. Conscientes do significado dos resultados dos vários estudos realizados sobre literacia, nomeadamente do PISA 2000, há que envidar esforços para superar as dificuldades manifestadas pelos nossos alunos. Neste sentido, o novo programa de Língua Portuguesa, apesar das críticas a que tem sido sujeito (principalmente no tocante à retirada de *Os Lusíadas* dos conteúdos programáticos do 10º ano⁹²), parece ser o mais adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, prevendo o contacto destes com uma tipologia textual diversificada, que inclui o texto literário, de forma a promover o desenvolvimento das várias competências (compreensão e expressão oral, escrita, leitura e funcionamento da língua).

Como professores de Língua Portuguesa, um dos nossos propósitos deve ser formar leitores competentes, que saibam utilizar estratégias variadas de compreensão textual, de forma a que ler um texto constitua um desafio satisfatório e produtivo. Uma boa compreensão textual, de acordo com Pressley, exige uma leitura fluente, um vocabulário extenso, uma leitura selectiva, a capacidade de responder ao texto e de fazer perguntas sobre o conteúdo e a construção de imagens mentais, que representem o significado do texto, parafraseando-o (2002: 297). Todas estas actividades dependem, ainda, de um factor muito importante do ser humano, a capacidade de sentir prazer com a leitura.

Nesta perspectiva, o professor tem um papel fundamental, não esquecendo que, antes de fornecer conhecimentos sobre estruturas textuais e/ou aspectos estéticos, deve criar condições que motivem o aluno a ler o texto, pelo prazer que o texto lhe suscitará, sendo a sua leitura, primordialmente, uma actividade criativa, que não pode admitir interpretações impostas.

⁹² A propósito desta questão, pode encontrar-se um valioso e esclarecedor contributo em Castro (2001).

É forçoso referir a importância que sentimos da prática sistemática e frequente de actividades de leitura para o desenvolvimento de competências de leitura, escrita, compreensão e expressão oral e escrita, competências que são necessárias em outras disciplinas. Nessa medida, embora não tendo tratado, nesta dissertação, da transversalidade da disciplina de Língua Portuguesa, fica evidente a necessidade de um efectivo investimento nessa dimensão no espaço pedagógico de outras disciplinas.

Seja-nos permitido dizer mais uma vez que o conhecimento de saberes processuais permite ao aluno, numa dimensão transversal ao currículo, o domínio de situações de aprendizagem, nomeadamente a pesquisa, a organização, o tratamento e a produção de “informação em função das necessidades, dos problemas a resolver e dos contextos e situações”, o uso de “diferentes formas de comunicação verbal, adequando a utilização do código linguístico aos contextos e às necessidades”, a identificação de “elementos constitutivos das situações problemáticas” e a selecção e a aplicação de “estratégias de resolução” (M.E./D.E.B. – Documento de trabalho preparatório ao C.N.E.B., 2000: 5).

Uma última conclusão desta dissertação, que não nos parece despicienda, impõe-se a um nível muito pragmático. Em todas as disciplinas da formação inicial, nos cursos superiores de Línguas e Literaturas, é urgente, é terapeuticamente urgente, proceder-se a profundas alterações de visões do ensino da leitura de todos os tipos de texto. É urgente ensinar competências de leitura sempre com a clara consciência da importância da aquisição de estratégias de leitura por parte dos alunos. As consequências na prática dessas alterações de visão, no ensino da leitura, nos mais variados contextos (Ensinos Básico, Secundário e Superior) hão-de reflectir-se, sem dúvida, na ambição principal da educação na sociedade contemporânea: uma “educação para a cidadania, para a cultura e para o multiculturalismo” (M.E./D.E.S., 2001: 6).

BIBLIOGRAFIA

AGUIAR E SILVA, V. M. (1977). *Competência Linguística e Competência Literária*. Coimbra: Almedina.

AGUIAR e SILVA, V. M. (1982). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina. 4ª edição.

AGUIAR e SILVA, V. M. (1990). *Teoria e Metodologia Literárias*. Lisboa: Universidade Aberta.

AGUIAR e SILVA, V. M. (1998-1999). "Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português". *Diacrítica*, 13-14, pp. 24-31.

AGUIAR e SILVA, V. M. (2000). "As relações entre a Teoria da Literatura e a Didáctica da Literatura: Filtros, Máscaras e Torniquetes". In *Didáctica da Língua e da Literatura*. Coimbra: Almedina. Vol. I, pp. 3-9.

AGUIAR e SILVA, V. M. (2002). "Há um tempo para formar o leitor". *Palavras*, nº 21, pp. 7-21.

ALARCÃO, M. L. (1995). *Motivar Para a Leitura. Estratégias de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.

AMOR, E. (1993). *Didáctica do Português*. Lisboa: Texto Editora.

BARTHES, R. (1984). *O Rumor da Língua*. Lisboa: Edições 70.

BARKER, R. & ESCARPIT, R. (1975). *A Fome de ler*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação de Getúlio Vargas/MEC.

BOTELHO, A. P. R. (2000). "Competência". In E. P. R. Lamas (coord.), *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora, Lda, pp. 76-77.

BRANCO, M. C. C. & PEREIRA, M. L. A. (2000). "Didáctica da Literatura". In E. P. R. Lamas (coord.), *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora, Lda, pp. 129-132.

CAPALLERA, J. S. & BARNADA, C. O. (1997). "Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria". *Aula de Innovación Educativa*, nº 59, pp. 24-29.

CASTRO, R. V. de (2001). "A 'questão' de *Os Lusíadas*. Acerca das condições de existência da literatura no Ensino Secundário". *Diacrítica*, nº 16, pp. 75-103.

CASTRO, R. V. & SOUSA, M. L. D. (1998). *Entre Linhas Paralelas*. Braga: Angelus Novus.

CEIA, C. (1995). *Textualidade – Uma Introdução*. Lisboa: Presença.

COHAN, S. & SHIRES, L. M. (1988). *Telling Stories. A Theoretical Analysis of Narrative Fiction*. N. Y./London, Routledge.

CONTENTE, M. (1995). *A Leitura e a Escrita–Estratégias de Ensino Para Todas as Disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.

COSTA, A. (1998). "Saber ler e saber ensinar a ler do Básico ao Secundário". In Rui V. de Castro e M. Lourdes Sousa (orgs.). *Linguística e Educação*. Lisboa: Edições Colibri/Associação Portuguesa de Linguística, pp. 69-82.

DIONÍSIO, M. L. (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores*. Coimbra: Almedina.

DUARTE, I. (1994). "À Volta da Leitura: Reflexão Conjunta Sobre o Ensino da Leitura". *Inovação*, vol. 7, nº 23, pp. 187-200.

DUARTE, I. M. (2001) (org.). *Gavetas de leitura – estratégias e materiais para uma pedagogia da leitura*. Porto: Edições Asa.

DUKE, N. K. e PEARSON, P.D. (2002). "Effective Practices for Developing Reading Comprehension" In A. E. Farstrup e S.J. Samuels (ed). *What Research Has to Say About Reading Instruction*. USA: International Reading Association, pp. 205-238.

ECO, U. (1979). *Leitura do Texto Literário*. Lisboa: Presença.

ECO, U. (1984). *Conceito de Texto*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

ECO, U. (1990). *Os Limites da Interpretação*. Lisboa: Difel.

EAGLETON, T. (1983). *Teoria da Literatura: uma introdução*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, Ltda..

FERREIRA, V. (1999). *Contos*. Venda Nova: Bertrand Editora, pp. 173-178.

FILIPOVSKI, A. M. (1992). "Estética da recepção no ensino secundário". *O Professor*, nº 26 (3ª Série).

FONSECA, F. I. (2000). "Da Inseparabilidade entre o Ensino da Língua e o Ensino da Literatura". *Didáctica da Língua e da Literatura*. Coimbra: Almedina. Vol. I, pp. 37-45

GIASSON, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.

GONÇALVES, H. M. (2000). "A análise de texto na aula de Língua Portuguesa". In *Didáctica da Língua e da Literatura*. Coimbra: Almedina. Vol. I, pp. 627-639.

GRAU, R. (1997). "La lectura en la educación primaria". *Aula de Innovación Educativa*, nº 59, pp.32-36.

HARDY, B. (1977). "Narrative as a Primary Act of Mind". In Margaret Meek *et al.* (eds). *The Cool Web: The Pattern of Children's Reading*. London: The Bodley Head.

ISER, W. (1978). *The act of reading. A theory of aesthetic response*. London: Routledge and Kegan Paul.

JAUSS, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard.

LAMAS, E. P. R. (2000). "Conto". In E. P. R. Lamas (coord.), *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora, Lda, pp. 96-97.

MAGALHÃES, M. L. (2000) "A Formação de Leitores e o papel das Bibliotecas". In M. F. Sequeira, *Formar Leitores: o contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: I.I.E..

MARCUSCHI, L. A. (1988). "Leitura e compreensão do texto falado e escrito como ato individual de uma prática social". In R. Zilberman e E. T. da Silva (orgs.), *Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo: Editora Ática, pp. 38-57.

MARTINEZ, T. C. (1995). "La adquisición de la competencia literaria". In *Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura*, nº 4, Barcelona: Graó Educación, pp. 8-22.

MATEUS, M. H. M. *et alli* (1989). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa, Ed. Caminho.

MATOS, M. V. L. (2001). *Introdução aos Estudos Literários*. Lisboa – S. Paulo, Editorial Verbo.

M.E./D.E.S. (1996). *Organização e Gestão do Programa*. Lisboa: Ministério da Educação.

M.E./D.E.S. (1997). *Português B – Programa*. Lisboa: Ministério da Educação.

M.E./D.E.S. (2000). *Documento de trabalho preparatório ao C.N.E.B.*. Lisboa: Ministério da Educação.

M.E./D.E.B. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

M.E./D.E.S. (2001). *Programa de Língua Portuguesa – 10º Ano de Escolaridade*. Lisboa: Ministério da Educação.

MELLO, C. (1998). *O Ensino da Literatura e a Problemática dos Géneros Literários*. Coimbra: Almedina

MELLO, C. (1999). "Leitura e Memória Literária", In AAVV, *I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*. Coimbra: Almedina.

MELLO, C. (2000). "Leitura Literária na Escola e Valores. Inovar a Tradição". *Puertas a la Lectura*, nº 3, Cáceres: Universidade de Extremadura, pp. 105-115.

MENDES, M. V. (1992). "A educação literária no ensino básico". *O Professor*, nº 26 (3ª Série), pp. 62-68.

MOISÉS, M. (1967). *A Criação Literária*. São Paulo: Edições Melhoramentos.

MIALARET, G. (1997). *A Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Estampa.

OTTEN, M. (1987). "Sémiologie de la lecture". In *Méthodes du Texte*. Paris: Éditions Duculot.

PÉNNAC, D. (1993). *Como um romance*. Porto: Edições Asa.

PRESSLEY, M. (2002). «Metacognition and Self-Regulated Comprehension». In A. E. Farstrup e S. J. Samuels (ed). *What Research Has to Say About Reading Instruction*. USA: International Reading Association, pp. 291-308.

PROUST, M. (1997). *O Prazer da Leitura*. Lisboa: Teorema.

REIS, C. (1995). *O Conhecimento da Literatura. Introdução aos Estudos Literários*. Coimbra: Almedina.

REIS, C. (1998). "Prefácio". In C. Mello *O Ensino da Literatura e a Problemática dos Géneros Literários*. Coimbra: Almedina.

REIS, C. & ADRAÇÃO, J. V. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

REIS, C. & LOPES, A. C. M. (1996). *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Almedina.

RODRIGUES, A. (2000). *O ensino da Literatura no Ensino Secundário, Uma análise de manuais para-escolares*. Lisboa: I.I.E..

SEIXAS, M. J. M. (2001). "Da Leitura Como Alimentação da Curiosidade". *Noesis*, 59.

SEQUEIRA, M. F. (1989). "Psicolinguística e Leitura". In F. Sequeira, R. V. Castro, M. L. Sousa (orgs), *O Ensino-Aprendizagem do Português: teoria e práticas*. Braga: U. M..

SEQUEIRA, M. F. (1999). "A Competência Linguística no Processo de Compreensão Leitora". In AAVV, *Actas do XV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: A.P.L..

SEQUEIRA, M. F. (2000). "A leitura e a crise paradigmática do séc. XXI" In M. F. Sequeira. *Formar Leitores: o contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: I.I.E., pp.51-58.

SEQUEIRA, M. F. & MAGALHÃES, M. L. (2000). "Formar Leitores numa escola do Alto-Minho: a Biblioteca da escola de Portelas". In M. F. Sequeira. *Formar Leitores. O contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: I.I.E., pp. 79-90.

SERÔDIO, C. (2000). "O Ensino da Literatura: concepções e práticas". In *Didáctica da Língua e da Literatura*. Coimbra: Almedina. Vol. I, pp. 467-473.

SOUSA, M. L. (1989). "Ler na escola". In F. Sequeira, R. V. Castro, M. L. Sousa (orgs), *O Ensino-Aprendizagem do Português: teoria e práticas*. Braga: U. M..

SOUSA, M. L. (1993). *A interpretação de textos na aula de Português*. Porto: Edições Asa.

SOUSA, M. L. (2000). "De Pequenino...Pelos Caminhos da Literatura". In *Didáctica da Língua e da Literatura*. Coimbra: Almedina. Vol. II, pp. 1075-1086.

THOMSON, J. (1987). *Understanding Teenagers' Reading*. Austrália: Methuen Australia Pty LTD.

VALLEJO, P. M. (1979). *Manual de Avaliação Escolar*. Coimbra: Almedina.

VAZ, J. P. (1995). "Desenvolver a compreensão da leitura na área curricular de Língua Portuguesa". *O Professor*, nº 44, III Série, pp. 35-43.

VIEIRA, F. (2003). "Para uma redefinição do papel dos professores na investigação em didáctica". In C. Mello, A. Silva, C. M. Lourenço, L. Oliveira, M. H. A. e Sá (org.). *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*. Coimbra: Pé de Página Editores, Lda, pp. 43-47.

ANEXOS

ACTIVIDADES/ESTRATÉGIAS DE ENSINO DO TEXTO NARRATIVO

Pretende-se com este questionário conhecer percepções dos professores sobre actividades/estratégias de ensino do texto narrativo. O estudo insere-se no âmbito da dissertação do Curso de Mestrado em Educação – Supervisão Pedagógica em Ensino do Português, da Universidade do Minho.

Agradeço, desde já, a sua prestimosa colaboração no preenchimento do questionário e garanto a confidencialidade das respostas.

Graça Trindade

Identificação:

Idade:anos.

Habilitações Literárias/Curso.....

É profissionalizado? Sim..... Não.....

É Formador / Orientador? Sim..... Não.....

Tempo de Serviço:

Considerando a sua experiência de ensino, indique o grau de ocorrência em que promove o ensino-aprendizagem dos processos de operacionalização das competências nos domínios da compreensão oral e escrita e da leitura nas suas aulas. Utilize a escala que se segue:

Grau de Ocorrência: 0 = Nulo 1 = Mínimo 2 = Médio 3 = Elevado

Processos de operacionalização	0	1	2	3
1. Seleccionar a estratégia de leitura adequada ao fim em vista;				
2. Distinguir o essencial do acessório;				
3. Apreender sentidos explícitos;				
4. Inferir sentidos implícitos;				
5. Detectar palavras-chave;				
6. Reconhecer usos figurativos;				
7. Inferir o tópico textual;				
8. Inferir o tema;				
9. Extrair e condensar informação;				
10. Descrever cenas e objectos observados;				
11. Estabelecer a sequência dos acontecimentos principais;				
12. Reconhecer os meios linguísticos utilizados na construção da coesão textual (referentes e conectores);				
13. Elaborar resumo;				
14. Estabelecer relações temáticas entre textos;				
15. Reconhecer valores culturais e éticos;				

16. Reconhecer valores estéticos;				
17. Apreender criticamente o significado e a intencionalidade do texto;				
18. Pesquisar informação;				
19. Tratar informação (tomar notas, elaborar esquemas,...);				
20. Elaborar ficheiros temáticos, bibliográficos, etc.				
21. Realizar actividades de forma autónoma e responsável.				

Nota: O termo “competência” é utilizado tendo em conta uma noção ampla, “que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber *em acção* ou *em uso*” (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001).

Considerando a sua experiência de ensino do texto narrativo no Ensino Secundário, indique o grau de ocorrência, nas suas aulas, das actividades/estratégias a seguir enunciadas. Utilize a escala que se segue:

Grau de Ocorrência: 0 = Nulo 1 = Mínimo 2 = Médio 3 = Elevado

Actividades/Estratégias	0	1	2	3
1. Pré-leitura (motivação à leitura):				
1.1. Abordagem histórica;				
1.2. Abordagem social e cultural;				
1.3. Identificação de elementos paratextuais (título, imagens, palavras-chave,...);				
1.4. Abordagem do <i>incipit</i> ;				
1.5. Identificação do tema / problema abordado;				
1.6. Indicação do autor (biobibliografia);				
1.7. Resumo da acção;				
1.8. Identificação da tipologia textual;				
1.9. Abordagem da estrutura textual externa;				
1.10. Evocação de conhecimentos prévios;				
1.11. Levantamento de hipóteses / antecipação de sentidos;				
1.12. Estabelecimento de relação com outras obras;				
1.13. Estabelecimento de relação com outras artes (música, pintura,...)				
2. Leitura:				
2.1. Leitura silenciosa;				
2.2. Leitura em voz alta;				
2.3. Compreensão global do texto;				
2.4. Divisão do texto em partes;				
2.5. Descodificação / Exploração de vocabulário;				
2.6. Mobilização de conhecimentos factuais;				
2.7. Mobilização de conhecimentos enciclopédicos;				
2.8. Inferências sobre o texto;				

2.9. Inferências a partir do texto;				
2.10. Verificação de hipóteses;				
2.11. Reformulação de hipóteses;				
2.12. Compreensão por partes;				
2.13. Identificação de factos e sentidos explícitos;				
2.14. Identificação de factos e sentidos implícitos;				
2.15. Identificação de ideias principais;				
2.16. Identificação de ideias secundárias;				
2.17. Interpretação da mensagem;				
2.18. Identificação das categorias da narrativa;				
2.19. Interpretação do significado das categorias da narrativa;				
2.20. Paráfrase;				
2.21. Análise estilística;				
2.22. Análise morfosintáctica;				
2.23. Questionário oral (prof./aluno);				
2.24. Questionário escrito;				
2.25. Reflexão pessoal;				
2.26. Reflexão em grupo;				
3. Pós-leitura:				
3.1. Comentário escrito;				
3.2. Avaliação crítica;				
3.3. Resumo/Síntese;				
3.4. Recriação de situações;				
3.5. Evocação de novos conhecimentos;				
3.6. Sistematização/Organização de novos conhecimentos;				
3.7. Reinvestimento dos conhecimentos adquiridos;				
3.8. Estabelecimento de relações intertextuais.				

Observações:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Obrigada pela sua colaboração.
Graça Trindade

ACTIVIDADES/ESTRATÉGIAS DE ENSINO DO TEXTO NARRATIVO

Pretende-se com este questionário conhecer percepções dos professores sobre actividades/estratégias de ensino do texto narrativo. O estudo insere-se no âmbito da dissertação do Curso de Mestrado em Educação – Supervisão Pedagógica em Ensino do Português, da Universidade do Minho.

Agradeço, desde já, a sua prestimosa colaboração no preenchimento do questionário e garanto a confidencialidade das respostas.

Graça Trindade

Identificação:

Idade:anos.

Habilitações Literárias/Curso.....

É profissionalizado? Sim..... Não.....

É Formador / Orientador? Sim..... Não.....

Tempo de Serviço:

I. Considerando a leccionação da unidade didáctica "Conto de Autor", no 10º ano de escolaridade, indique o grau de ocorrência em que promoveu o ensino-aprendizagem dos processos de operacionalização das competências nos domínios da compreensão oral e escrita e da leitura nas suas aulas. Utilize a escala que se segue:

Grau de Ocorrência: 0 = Nulo 1 = Mínimo 2 = Médio 3 = Elevado

Processos de operacionalização	0	1	2	3
1. Seleccionar a estratégia de leitura adequada ao fim em vista;				
2. Distinguir o essencial do acessório;				
3. Apreender sentidos explícitos;				
4. Inferir sentidos implícitos;				
5. Detectar palavras-chave;				
6. Reconhecer usos figurativos;				
7. Inferir o tópico textual;				
8. Inferir o tema;				
9. Extrair e condensar informação;				
10. Descrever cenas e objectos observados;				
11. Estabelecer a sequência dos acontecimentos principais;				
12. Reconhecer os meios linguísticos utilizados na construção da coesão textual (referentes e conectores);				
13. Elaborar resumo;				
14. Estabelecer relações temáticas entre textos;				
15. Reconhecer valores culturais e éticos;				
16. Reconhecer valores estéticos;				

17. Apreender criticamente o significado e a intencionalidade do texto;				
18. Pesquisar informação;				
19. Tratar informação (tomar notas, elaborar esquemas,...);				
20. Elaborar ficheiros temáticos, bibliográficos, etc.				
21. Realizar actividades de forma autónoma e responsável.				

Nota: O termo “competência” é utilizado tendo em conta uma noção ampla, “que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber *em acção* ou *em uso*” (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001).

1. Que processos de operacionalização das competências nos domínios da compreensão oral e escrita e da leitura se revelaram mais acessíveis aos alunos?

.....

.....

.....

.....

1.1. Que justificação atribui a esse facto?

.....

.....

.....

.....

2. Que processos de operacionalização das competências nos domínios da compreensão oral e escrita e da leitura se revelaram menos acessíveis aos alunos?

.....

.....

.....

.....

2.1. Que justificação atribui a esse facto?

.....

.....

.....

.....

Observações:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

II. Considerando a leccionação do conto literário “Havia Sol na Praça”, de Vergílio Ferreira, no 10.º ano de escolaridade, indique o grau de ocorrência, nas suas aulas, das actividades/estratégias a seguir enunciadas. Utilize a escala que se segue:

Grau de Ocorrência: 0 = Nulo 1 = Mínimo 2 = Médio 3 = Elevado

Actividades/Estratégias	0	1	2	3
1. Pré-leitura (motivação à leitura):				
1.1. Abordagem histórica;				
1.2. Abordagem social e cultural;				
1.3. Identificação de elementos paratextuais (título, imagens, palavras-chave,...);				
1.4. Abordagem do <i>incipit</i> ;				
1.5. Identificação do tema / problema abordado;				
1.6. Indicação do autor (biobibliografia);				
1.7. Resumo da acção;				
1.8. Identificação da tipologia textual;				
1.9. Abordagem da estrutura textual externa;				
1.10. Evocação de conhecimentos prévios;				
1.11. Levantamento de hipóteses / antecipação de sentidos;				
1.12. Estabelecimento de relação com outras obras;				
1.13. Estabelecimento de relação com outras artes (música, pintura,...)				
2. Leitura:				
2.1. Leitura silenciosa;				
2.2. Leitura em voz alta;				
2.3. Compreensão global do texto;				
2.4. Divisão do texto em partes;				
2.5. Descodificação / Exploração de vocabulário;				
2.6. Mobilização de conhecimentos factuais;				
2.7. Mobilização de conhecimentos enciclopédicos;				
2.8. Inferências sobre o texto;				
2.9. Inferências a partir do texto;				
2.10. Verificação de hipóteses;				
2.11. Reformulação de hipóteses;				
2.12. Compreensão por partes;				
2.13. Identificação de factos e sentidos explícitos;				
2.14. Identificação de factos e sentidos implícitos;				
2.15. Identificação de ideias principais;				
2.16. Identificação de ideias secundárias;				
2.17. Interpretação da mensagem;				
2.18. Identificação das categorias da narrativa;				
2.19. Interpretação do significado das categorias da narrativa;				
2.20. Paráfrase;				

2.21. Análise estilística;				
2.22. Análise morfofossintáctica;				
2.23. Questionário oral (prof./aluno);				
2.24. Questionário escrito;				
2.25. Reflexão pessoal;				
2.26. Reflexão em grupo;				
3. Pós-leitura:				
3.1. Comentário escrito;				
3.2. Avaliação crítica;				
3.3. Resumo/Síntese;				
3.4. Recriação de situações;				
3.5. Evocação de novos conhecimentos;				
3.6. Sistematização/Organização de novos conhecimentos;				
3.7. Reinvestimento dos conhecimentos adquiridos;				
3.8. Estabelecimento de relações intertextuais.				

1. Que actividades/estratégias realizadas se revelaram mais acessíveis aos alunos?

.....

.....

.....

.....

.....

1.1. Que justificação atribui a esse facto?

.....

.....

.....

.....

2. Que actividades/estratégias realizadas se revelaram menos acessíveis aos alunos?

.....

.....

.....

.....

2.1. Que justificação atribui a esse facto?

.....

.....

.....

.....

3. Que actividades/estratégias realizadas se revelaram mais eficientes na consecução dos objectivos definidos?

.....

.....

.....

.....

.....

3.1. Que justificação atribui a esse facto?

.....

.....

.....

.....

4. Que actividades/estratégias realizadas se revelaram menos eficientes na consecução dos objectivos definidos?

.....

.....

.....

.....

.....

4.1. Que justificação atribui a esse facto?

.....

.....

.....

.....

Observações:

.....

.....

.....

.....

.....

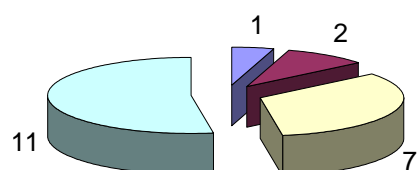
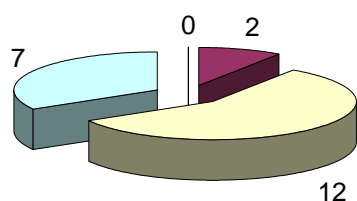
Obrigada pela sua colaboração.
Graça Trindade

ENSINO-APRENDIZAGEM DE PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NOS DOMÍNIOS DA COMPREENSÃO ORAL E ESCRITA E DA LEITURA

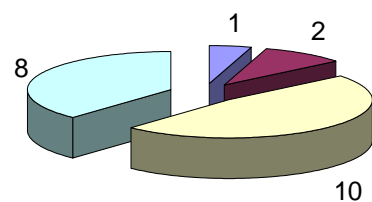
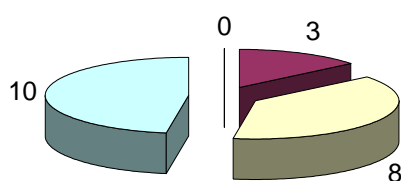
Disciplina de Português B

Unidade didáctica
"Contos de Autor"

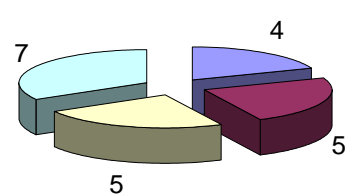
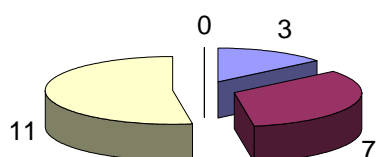
Professora
Profissionalizada



Professora
Orientadora



Professora
Estagiária

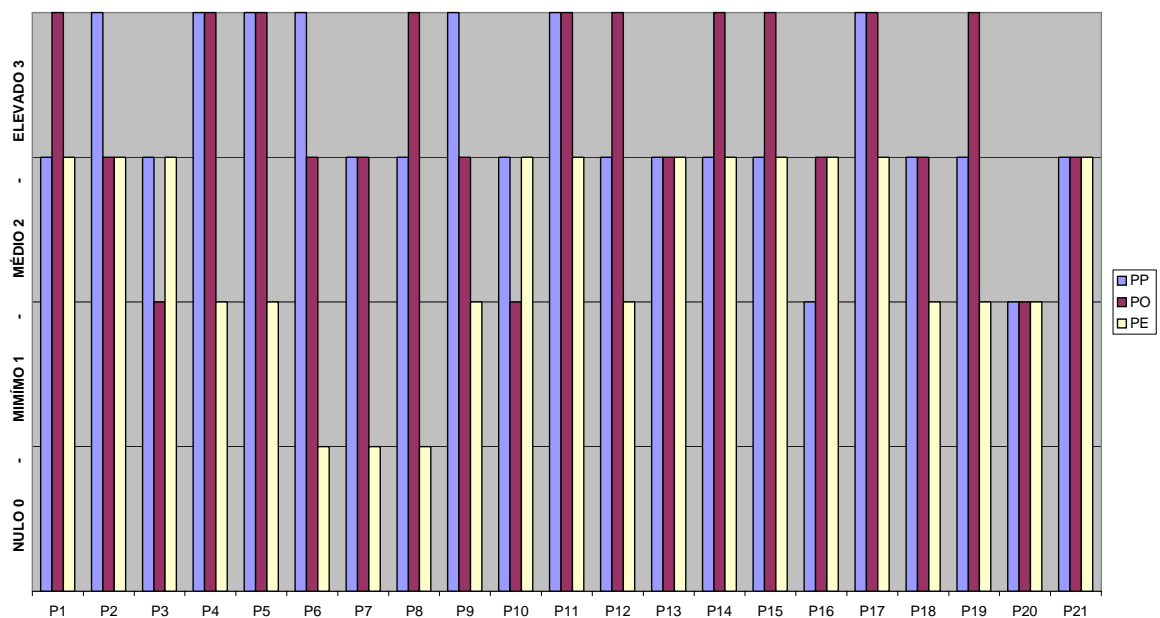


■ Nulo ■ Mínimo ■ Médio ■ Elevado

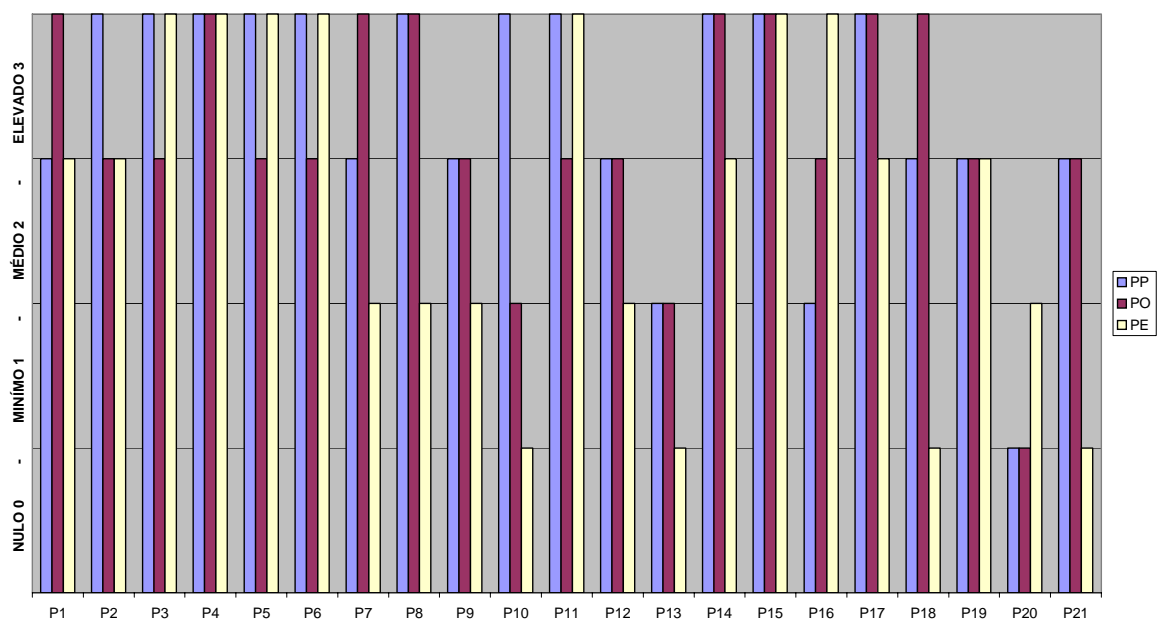
■ Nulo ■ Mínimo ■ Médio ■ Elevado

ENSINO-APRENDIZAGEM DE PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NOS
DOMÍNIOS DA COMPREENSÃO ORAL E ESCRITA E DA LEITURA

Disciplina Português B



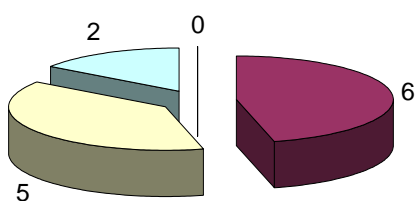
Texto Narrativo



ACTIVIDADES/ESTRATÉGIAS NO DOMÍNIO DA LEITURA:

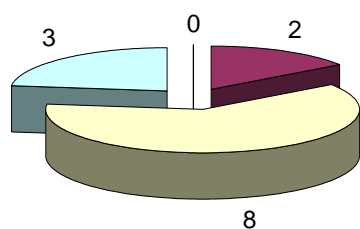
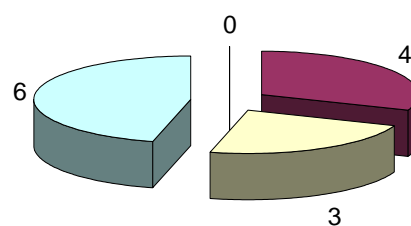
PRÉ-LEITURA

Texto narrativo
(em geral)

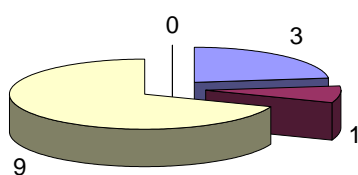
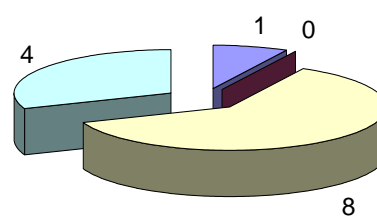


Professora
Profissionalizada

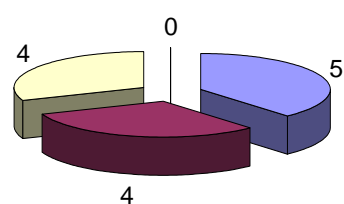
Conto literário
"Havia Sol na Praça"



Professora
Orientadora



Professora
Estagiária



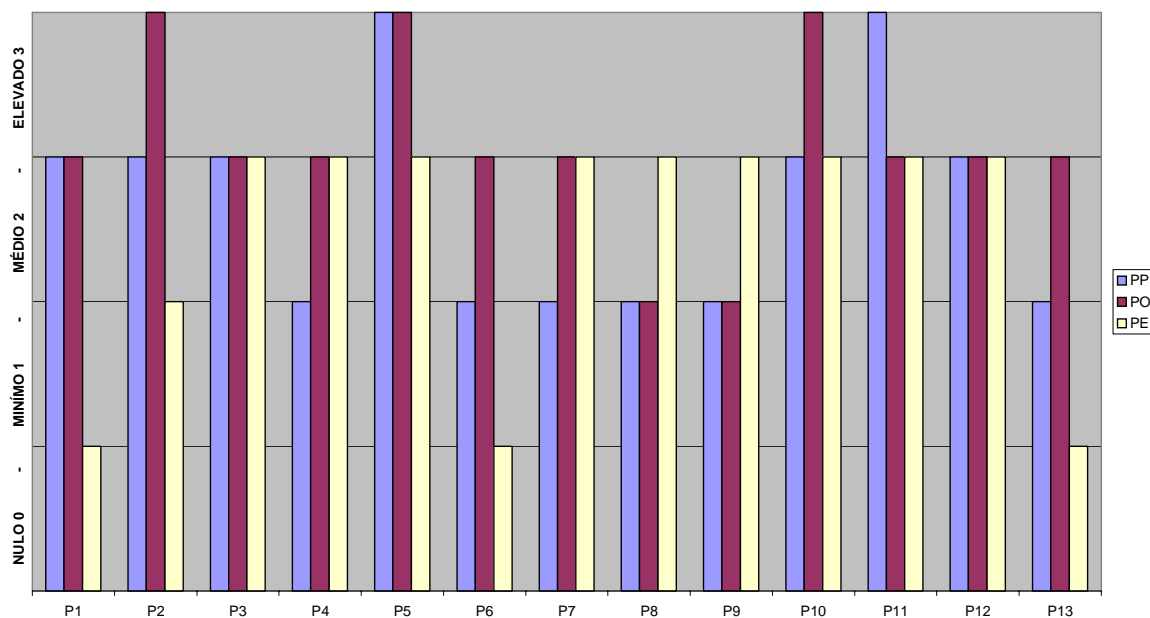
■ Nulo ■ Mínimo ■ Médio ■ Elevado

■ Nulo ■ Mínimo ■ Médio ■ Elevado

ACTIVIDADES/ESTRATÉGIAS NO DOMÍNIO DA LEITURA:

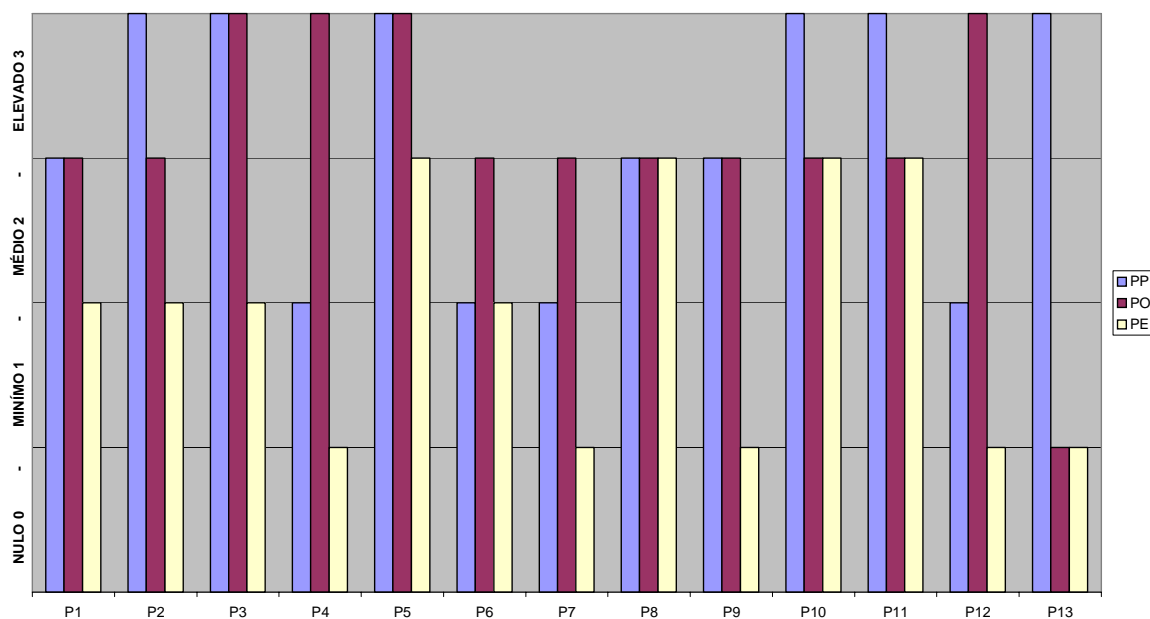
PRÉ-LEITURA

Texto narrativo (em geral)



Conto literário

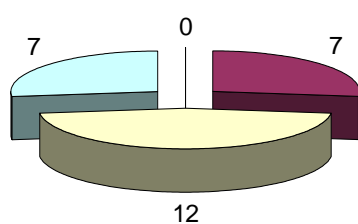
“Havia Sol na Praça”



ACTIVIDADES/ESTRATÉGIAS NO DOMÍNIO DA LEITURA:

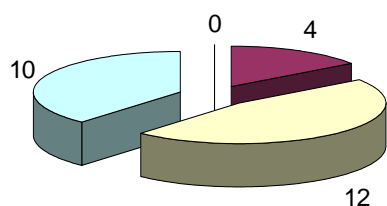
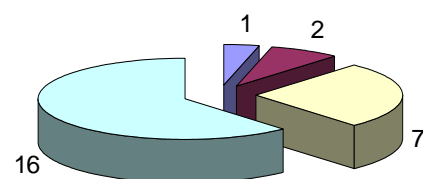
LEITURA

Texto narrativo
(em geral)

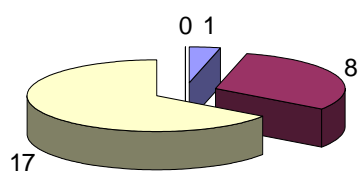
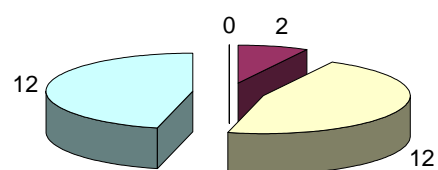


Professora
Profissionalizada

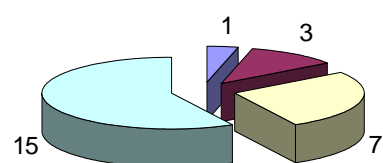
Conto literário
"Havia Sol na Praça"



Professora
Orientadora



Professora
Estagiária



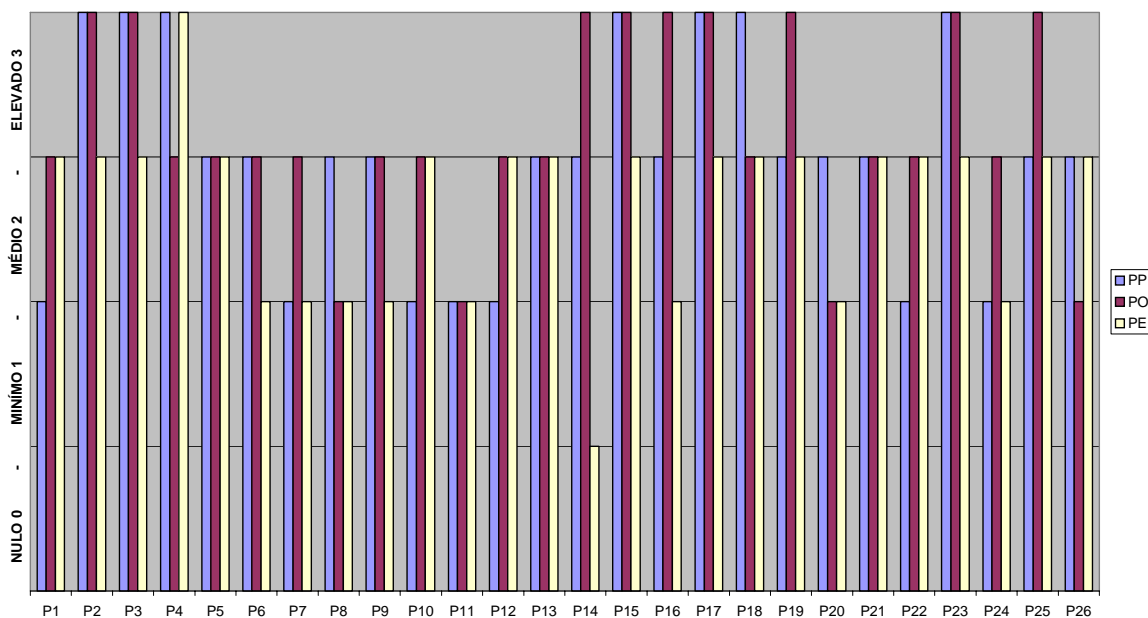
■ Nulo ■ Mínimo ■ Médio ■ Elevado

■ Nulo ■ Mínimo ■ Médio ■ Elevado

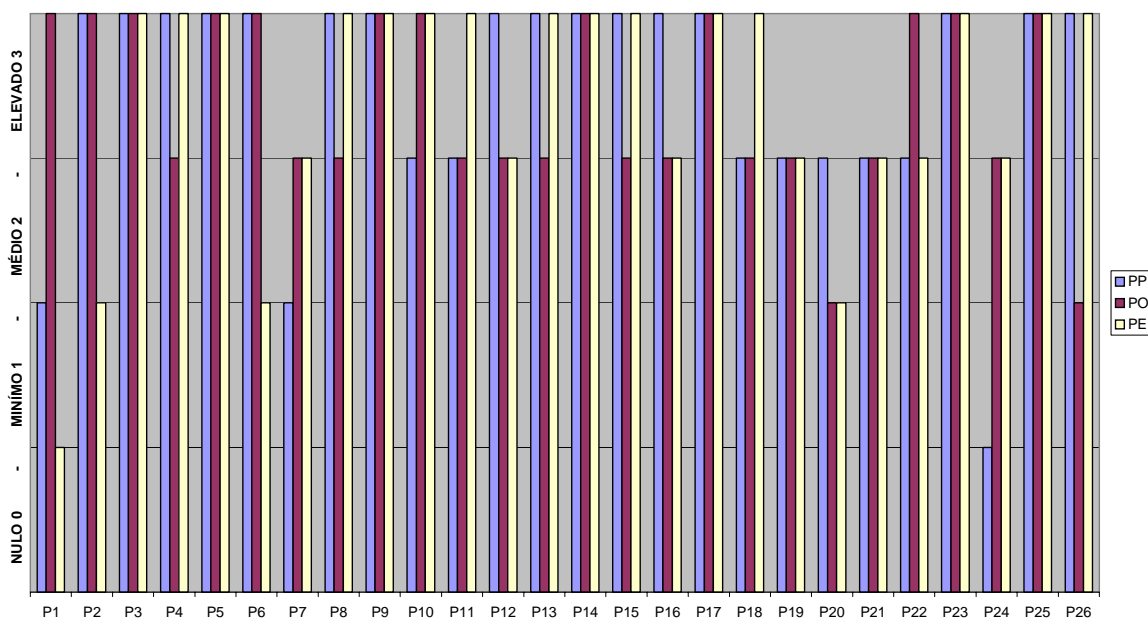
ACTIVIDADES/ESTRATÉGIAS NO DOMÍNIO DA LEITURA:

LEITURA

Texto narrativo (em geral)



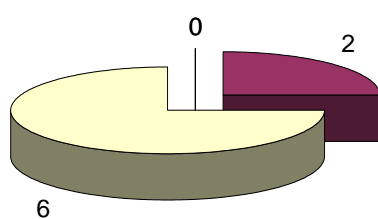
Conto literário
"Havia Sol na Praça"



ACTIVIDADES/ESTRATÉGIAS NO DOMÍNIO DA LEITURA:

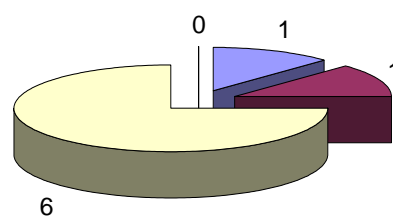
PÓS-LEITURA

Texto narrativo
(em geral)

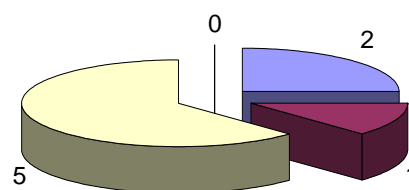
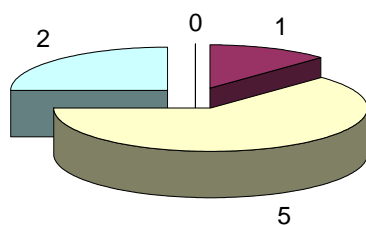


Professora
Profissionalizada

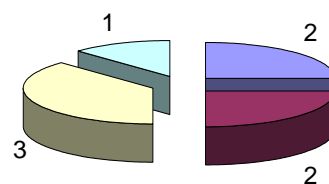
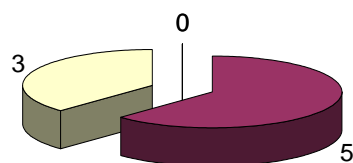
Conto literário
"Havia Sol na Praça"



Professora
Orientadora



Professora
Estagiária



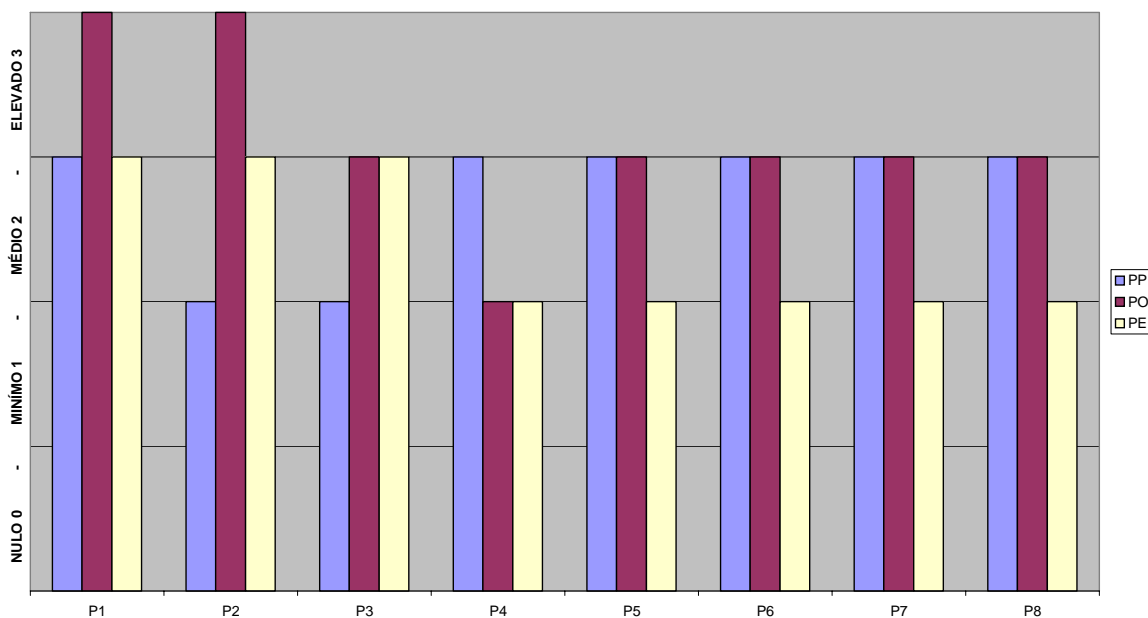
■ Nulo ■ Mínimo ■ Médio ■ Elevado

■ Nulo ■ Mínimo ■ Médio ■ Elevado

ACTIVIDADES/ESTRATÉGIAS NO DOMÍNIO DA LEITURA:

PÓS-LEITURA

Texto narrativo (em geral)



Conto literário
"Havia Sol na Praça"

